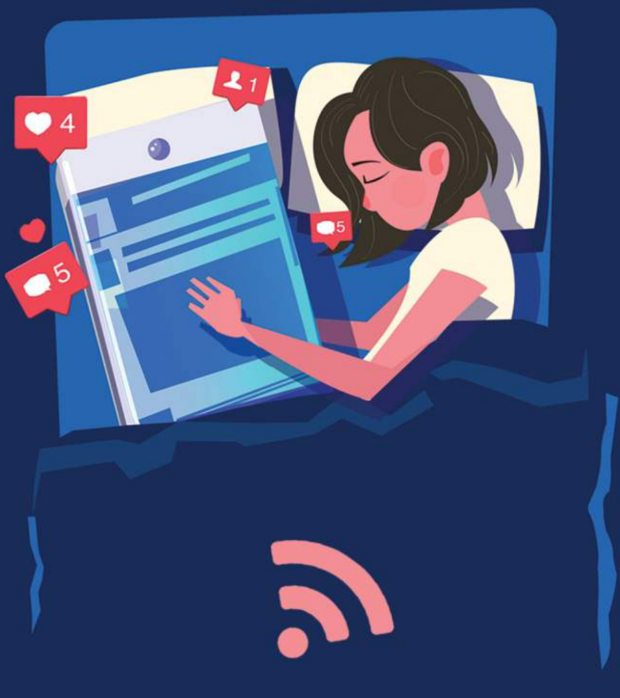
AVANTAJE și RISCURI ale INTERNETULUI pentru COPII și ADOLESCENȚI

STRATEGII DE MEDIERE DIGITALĂ PARENTALĂ ȘI ȘCOLARĂ



ANDA RODIDEAL

Presa Universitară Clujeană

ANDA RODIDEAL

AVANTAJE ȘI RISCURI ALE INTERNETULUI PENTRU COPII ȘI ADOLESCENȚI

Strategii de mediere digitală parentală și școlară

ANDA RODIDEAL

AVANTAJE ȘI RISCURI
ALE
INTERNETULUI
PENTRU
COPII ȘI ADOLESCENȚI

Strategii de mediere digitală parentală și școlară

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2021

Referenţi ştiinţifici:

Prof. univ. dr. habil. Valentina Marinescu
Prof. univ. dr. habil. Florin Lazăr

ISBN 978-606-37-0975-3

Coperta: Radu Rodideal

Universitatea Babeş-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruţa Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@ubbcluj.ro
http://www.editura.ubbcluj.ro/

Mulțumiri

Întotdeauna am visat să scriu o carte utilă copiilor și adolescenților, totuși nu mi-am imaginat că va fi chiar o teză de doctorat. Am cochetat câțiva ani cu ideea de a mă înscrie la studiile doctorale înainte de a avea curajul să o fac. Bănuiam că va fi dificil, m-am înarmat cu hotărâre și entuziasm, dar nu știam cât de important este să ai alături persoane care să te susțină și îndrume și să îți alimenteze speranța ”că totul va fi bine”.

Totul a început cu adevărat când m-am (re)întâlnit cu cea care mi-a și devenit profesor coordonator, doamna Valentina Marinescu. În anii 2000 am fost colege la masterul de Studii de Gen, dar, între timp pierdusem complet legătura. Revederii i-au urmat discuțiile asupra ideii tezei mele, încurajările și îndrumările, care au continuat pe tot parcursul doctoratului, motiv pentru care ... nu am suficiente cuvinte să îi mulțumesc.

Îți mulțumesc draga mea doamnă profesoară coordonator, prof. univ. dr. Valentina Marinescu, pentru încrederea pe care mi-ai acordat-o, pentru sfaturile, suportul, grija, termenele fixe și standardele înalte pe care mi le-ai stabilit! Îți mulțumesc pentru toate discuțiile, alternativele și oportunitățile pe care mi le-ai oferit cu atâta generozitate! Fără ele, nu aș fi reușit să mă mobilizez atât și nici să obțin așa un rezultat excelent!

Vreau să mulțumesc totodată doamnei prof. univ. dr. Mihaela Lambru și domnilor profesori univ. dr. Florin Lazăr și Gabriel Jderu, cei care m-au supervizat pe întreg parcursul doctoratului, făcând parte din comisia de îndrumare a tezei mele. La fiecare referat susținut, toate comentariile primite m-au ajutat să mă clarific, să caut mai mult, mai adânc, mai departe. Să avansez. Vă mulțumesc pentru că mi-ați fost alături!

În aceeași direcție, mulțumirile mele se îndreaptă către toți ceilalți domni profesori care mi-au evaluat teza, în fața cărora am susțint-o la final. Domnilor profesori univ. dr. Florin Lazăr, Nicu Gavriluță și Horațiu Rusu, vă mulțumesc pentru deschiderea și promptitudinea cu care ați acceptat să participați la momentul de

final al tezei mele, pentru tot ce mi-ați spus și încrederea pe care mi-ați acordat-o!

Nu în cele din urmă, vreau să îi mulțumesc doamnei prof. univ. dr. Cosima Rughiniș, directoarea școlii doctorale de sociologie, pe care am avut bucuria să o cunosc chiar de la examenul de admitere la doctorat. Vă mulțumesc pentru abordarea și comunicarea deschisă, modelul de înalt profesionalism și faptul că m-ați ajutat nu doar să cunosc, ci să simt că aparțin școlii de sociologie!

Un aport important, mai ales susținere în a finaliza teza am primit de la directorii mei, atât de la CMBRAE, cât și de la școli. Țin să le mulțumesc pe această cale, doamnelor și domnilor care m-au înțeles și ajutat de fiecare dată când am avut nevoie: Aura Stănculescu și Robert Florea, Mihai Meliță, Nicoleta Rădulescu și Cristiana Smeu! Sincere mulțumiri!

Într-o notă personală, vreau să le mulțumesc colegelor și prietenilor, care m-au încurajat de fiecare dată, și m-au suportat în momentele dificile, înțelegându-mi absențele, sau lamentările! Sper să mă pot revanșa, sau măcar recupera întâlnirile pierdute!

Dar mai ales, mulțumesc tuturor membrilor familiei mele, pentru că m-au înțeles și acceptat să dau din timpul pentru ei, tezei mele! Vă mulțumesc pentru sprijinul necondiționat, pentru că m-ați înțeles și m-ați ajutat să reușesc să ajung aici! Îți mulțumesc dragul meu frățior artist pentru cea mai potrivită copertă pe care ar putea-o avea această carte! Ștef și Sofia, vă mulțumesc sincer pentru sprijin și înțelegere și totodată vă rog să mă iertați pentru stres și absențe! Nu a fost ușor, dar fără ajutorul vostru ar fi fost imposibil!

Acum, când am încheiat acest capitol și noi dorințe prind contur, privesc retrospectiv la experiența trăită și efortul depus și sunt mulțumită de rezultat. Dar mai ales, înțeleg cât de important a fost să vă am pe toți alături și cât de norocoasă sunt!

Vă mulțumesc din suflet tuturor!

CUPRINS:

Lista **ABREVIERILOR**

AI - „Artificial Inteligence” / inteligența artificială
VR - „Virtual Reality”/ realitatea virtuală
AR - „Augumented Reality”/ realitatea augumentată
IOT - „Internet of Things” / Internetul Lucrurilor
IIOT - „Industrial Internet of Things” / Internetul Lucrurilor Industriale
IOE - „Internet of Everything” / Internetul tuturor lucrurilor
IOToys - „Internet of Toys” / Internetul Jucăriilor
DQ - „Digital Intelligence Quotient” / Inteligența Digitală
TIC - Tehnologia Informației și a Comunicațiilor
MEN - Ministerul Educației Naționale
CMBRAE - Centrul municipiului București pentru Resurse și Asistență Educațională
OECD - Organization for Economic Co-operation and Development / Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică
APA - American Psychological Association / Asociația Americană de Psihologie
OMS/WHO - Organizația Mondială a Sănătății / World Health Organization
ITU - International Telecommunication Union

Lista **FIGURILOR**

Lista **TABELELOR**

Lista **ANEXELOR**

Lista **ARTICOLELOR PROPRII**

Pe parcursul studiilor doctorale, pe măsura evoluției cercetării legate de subiectul tezei, am publicat o serie de articole, care se regăsesc menționate în note de subsol, la începutul capitolelor la care fac referință.

Acestea sunt:

Rodideal, A., (2018). Book review: Philosophy for Multisensory Communication and Media - Keit Kenney, 2016, *Communication* vol. 35 / 2 / 2018

Rodideal, A., (2018), Emerging Needs for Minimizing Negative Effects of Technology Overuse among Children, *Moldavian Journal for Education and Social Psychology*, Vol. 2, no. 1, 2018

Rodideal, A., (2018). Consiliera școlară vector al formării competențelor digitale, în volumul *Couselors' role in the Local and Global Community*, editura Universitară, București 2018, p. 121-132, ISBN 978-606-28-0712-2

Rodideal, A., (2019). Causes-Solution Tree: Parents are the Main Actors Expected to Mediate Children Online Activities, *Logos Universality Mentality Education Novelty: Philosophy & Humanistic Sciences*, vol. 8, No 1 / 2019

Rodideal, A., (2019). Digital Natives Romanians Can Hardly Imagine Life without Internet, *Revue des Sciences Politiques* No.62 / 2019

Rodideal, A. (2019). Use and consequences of humour and irony in the online activities of digital native children, *Limba si Literatura. Repere identitare în context European*, vol. 24, pg. 220-227

Rodideal, A., (2020). Book Review: "Communication and Social Change. A citizen perspective", Thomas Tufte, *Communication*, vol 37/1/2020

Rodideal, A., (2020). A systematic literature review searching for a comprehensive model of parental digital mediation strategies, *Revue des Sciences Politiques* No.65 / 2020

Rodideal, A., (2020) From informal to formal usage of technology for developing Romanian children intercultural and digital competences, *Redefining Community in Intercultural Context*, nr. 9/2020, pg. 133 - 140

Rodideal, A., (2020). Riscurile Internetului pentru Copii și Adolescenți, în volumul "*Moda, comunicare si tehnologie*", ed. Marinescu, V., Podaru, D., editura Tritonic, 2020, p. 89 - 117, ISBN: 978-606-749-473-0.

Rodideal, A., (2020). Arguments for a school digital mediation guide for Romanian counselor teachers, *Logos Universality Mentality Education Novelty: Social Sciences,* Vol.9, nr.1

Rodideal, A., (2020). Reticence - a barrier for active digital mediation of internet-related risks for children and adolescents, *Language and Literature - European Landmarks of Identity, no. 26/2020*

Rodideal, A., (2020). "Internetul este prietenul meu?", în *Programe și activități de consiliere pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor. Ghid pentru profesorii consilieri școlari*, p. 336-338, edit. MEC și CNPEE, 2020.

REZUMAT

Într-un context social în care tot mai multe dintre activitățile din sfera personală și profesională se desfășoară în spațiul virtual, potențat de dezvoltarea tehnologiei digitale și a inteligenței artificiale, asistăm la schimbări sociale majore, pozitive și negative totodată, cu impact asupra tuturor indivizilor, indiferent de vârstă și status social. Cercetările realizate în ultimii ani pe această tematică demonstrează că, printre cei mai activi online sunt copiii și adolescenții, existând totodată numeroase îngrijorări, atât asupra riscurilor la care sunt expuși (cu efecte negative asupra calității vieții lor) cât și asupra modului în care sunt formați și educați în vederea integrării sociale și profesionale de succes într-un viitor digitalizat.

Comparând rezultatele diverselor studii cantitative și calitative, realizate la nivel național sau local se constată pe de o parte, un trend generalizat al utilizării preponderent informale, ludice a tehnologiei de către copii și adolescenți, pe de altă parte o serie de diferențe între oportunitățile și riscurile la care sunt expuși, ce depind mai ales de factori externi, din mediul familial, educațional, sau socio-cultural. În acest context, lucrarea de față se centrează asupra modului în care în copilăria digitalizată se transformă habitusurile de socializare primară și secundară din perspectiva agenților de socializare implicați, familia și școala, care la rândul lor sunt afectați și influențați de tehnologie.

Cercetările asupra avantajelor și riscurilor utilizării internetului de către copii și adolescenți au demonstrat că există o determinare reciprocă între acestea, iar soluția pentru minimizarea efectelor negative și potențarea celor pozitive este formarea competențelor lor digitale și a capacității de reziliență, cu rol protectiv în gestionarea riscurilor. În acest cadru teoretic, ținând cont de realitatea românească, lucrarea de față pornește de la întrebări precum: *Ce se întâmplă cu copiii și adolescenții în această lume fracționată de accesul inegal și competențele diferite în a utiliza tehnologia? Cum îi afectează și cum pot fi minimizate efectele diferitelor nivele de discriminare*

pentru ei, astfel încât să beneficieze de șanse egale într-un viitor în care prezența tehnologiei este o certitudine?

Centrată asupra relației dintre tehnologia digitală și triada copii - părinți - profesori, cercetarea de față urmărește îmbogățirea cunoașterii în acest domeniu, pe trei direcții: (1) construirea unui model comprehensiv al strategiilor de mediere digitală parentală și școlară (deoarece la nivelul literaturii de specialitate există o diversitate de abordări, care nu permit formularea unor concluzii unitare); (2) identificarea percepțiilor copiilor și adolescenților vizavi de internet și practicile de mediere digitală utilizate de părinți și profesori (deoarece, părerea lor contează și trebuie avută în vedere în elaborarea de soluții viabile); (3) identificarea opiniilor părinților și profesorilor referitoare la soluțiile pe care le pot aplica pentru a minimiza apariția riscurilor și a potența oportunitățile accesului online al copiilor și adolescenților (deoarece, chiar în calitate de „imigranți digitali", rolurile lor fundamentale de a educa și proteja copiii rămân neschimbate).

Metodologia dezvoltată în această cercetare este una complexă, în trei etape, utilizând triangularea metodelor și a datelor pentru a genera cunoaștere relevantă referitoare la aceste grupuri țintă. În prima etapă s-a realizat analiza sistematică a literaturii de specialitate, cu scopul de a conceptualiza un model al dinamicii medierii digitale parentale și a evidenția minusurile în cunoașterea acestui domeniu. A doua etapă a constat în cercetarea empirică prin metode calitative, participative, art-creative și inovatoare cu elevii, părinții și profesorii dintr-o școală din București - în scopul de a aprofunda cunoașterea percepțiilor celor trei actori asupra tehnologiei și a așteptărilor lor vizavi de strategiile prin care pot fi diminuate riscurile internetului pentru copii și adolescenți. În a treia etapă, bazată pe rezultatele anterior obținute, se propune și verifică o soluție practică, pentru a crește implicarea școlii în medierea digitală a elevilor, părinților și profesorilor deopotrivă, prin pilotarea și realizarea unui *Ghid de mediere digitală școlară* adresat profesorilor consilieri școlari, în calitate de profesori resursă în învățământul preuniversitar.

Rezultatele obținute în urma acestor cercetări sunt relevante în aprofundarea cunoașterii domeniului. În primul rând, se dovedește că strategiile de mediere digitală parentală trebuie privite în ansamblu, cum se amestecă în viața de zi cu zi a familiilor, variind de la „a fi” (diverse strategii de mediere digitală activă, restrictivă, sau participativă) la „a nu fi” (mediere pasivă) în funcție de vârsta copiilor și o serie de caracteristici ale părinților. Totodată au fost relevate și o serie de tipuri emergente de strategii de mediere digitală (medierea inversă, inconsecventă, reactivă, sau prin modelare), anumite minusuri în cunoașterea acestui fenomen, dar și recomandări pentru viitoare studii. În al doilea rând, se constată la unii dintre copii și adolescenți o înțelegere matură asupra fenomenului digitalizării și a riscurilor inerente accesului lor online, reclamând atât timpul pe care îl petrec pe internet (în defavoarea altor activități utile) cât și nevoia de mediere parentală restrictivă, pentru a fi „ajutați” în această direcție. Nu în ultimul rând, părinții și profesorii s-au dovedit nesiguri asupra strategiilor de mediere pe care le-ar putea folosi, considerând familia principala instituție răspunzătoare pentru a asigura educație digitală copiilor. În aceste condiții, nevoia unui *Ghid de mediere digitală școlară* adresat profesorilor consilieri școlari devine imperativă, dată fiind poziția cheie pe care școala o are în a oferi șanse egale tuturor copiilor pentru a-și dezvolta competențele digitale, atât de necesare în societatea viitoare.

"Cele mai simple întrebări sunt și cele mai profunde.
Cine ești? Ce faci? Încotro te îndrepți?"
(Richard Bach, Iluzii, 1977)

CAPITOLUL I.
INTRODUCERE

În societatea contemporană asistăm la o dezvoltare tehnologică fără precedent pornind de la descoperirea internetului cu doar 30 de ani în urmă și ajungând în prezent la inteligența artificială care preia sarcinile umane și la realitatea virtuală care înlocuiește cu succes viața reală. Ritmul de penetrare a tehnologiei în toate aspectele vieții depășește de cele mai multe ori capacitatea umană de adaptare și integrare, ceea ce creează confuzie și conflicte intra și inter personale și instituționale. În ianuarie 2020 deja 59% din populația globului de peste 16 ani este conectată la internet și 66% deține un telefon mobil (Kemp, 2020a), iar semnele de întrebare și problematica emergentă acestui *boom* tehnologic continuă să fie foarte actuale, cu atât mai mult cu cât efectele supra-tehnologizării societății sunt complexe, duale, pozitive și negative deopotrivă.

Centrul de interes al acestei lucrări îl reprezintă copiii și adolescenții "nativi digitali" (Prenski, 2001) pentru care tehnologia a devenit o constantă a vieții lor. Ne interesează modul în care ei se dezvoltă și integrează tehnologia în procesul dezvoltării și maturizării, ajutați fiind de "migranții digitali" (Prenki 2001), părinți și profesori, să învețe să o folosească, să descopere și fructifice oportunitățile și să facă față riscurilor internetului. Schimbarea socială galopantă la care asistăm, potențată de situația neașteptată generată de pandemia COVID19 în care tehnologia digitală și internetul s-au dovedit esențiale pentru continuarea activităților școlare și profesionale chiar în condițiile de izolare impuse, ridică numeroase întrebări cercetătorilor vizavi de efectele acestei

tehnologizări masive asupra copiilor și adolescenților și instituției familie și școlii în general, și în țara noastră în special.

Deși rolul primordial al dezvoltării tehnologice este de a ușura viața oamenilor și a crește starea de bine și satisfacția cu viața, numeroase dezbateri apar datorită accesului inegal și modului de utilizare diferit al populației a resurselor de ordin digital - aparate și tehnologie internet - constatându-se că generează discriminări pe multiple planuri. Primul nivel al discriminării este legat de acces în mediul online și îi vizează direct pe cei 41% cetățeni ai lumii care nu sunt prezenți în spațiul virtual, cei mai mulți din zonele sărace, deja dezavantajați, pentru care tehnologia adâncește aceste inegalități (Newhagen & Bucy, 2005; van Dijk, 2005 în Van Deursen, Helsper, 2016). Al doilea nivel al discriminării este în funcție de capacitățile și patternurile de utilizare individuale, respectiv competențele digitale ale fiecăruia (Dimaggio, Hargittai, Celeste, & Shafer, 2004; Katz & Rice, 2002; Selwyn, 2006; van Dijk, 2005; Witte & Mannon, 2010; Zillien & Hargittai, 2009 în Van Deursen, Helsper, 2016). Și un al treilea nivel al discriminării se referă la inegalitățile generate de diferențele dintre cetățeni în ceea ce privește capacitatea de a beneficia de resursele și serviciile oferite de mediul online, chiar dacă au acces la tehnologie și competențe digitale formate (Amichai-Hamburger, McKenna, & Tal, 2008; Stern, Adams, & Elsasser, 2009; van Deursen, van Dijk, & Helsper, 2014, în Van Deursen, Helsper, 2016). Utilizarea ubicuă a mediei digitale penetrează toate nivelurile și instituțiile sociale, inclusiv familia, ca și celulă de bază a societății, și școala, astfel că socializarea primară și secundară a copiilor include acum și socializarea digitală (Smith, Hewitt, Skrbis, 2015, Westin, 2017). Practicile de comunicare și de utilizare a mediei digitale în familie modelează relația copiilor cu tehnologia, fapt ce induce diferențe suplimentare, datorită unicității cadrului mediatic din fiecare familie și inegalităților ce emerg.

În aceste condiții, întrebările de la care pornim în prezentuldemers de cercetare sunt:

Ce se întâmplă cu copiii și adolescenții în această lume fracționată de accesul inegal și competențele diferite în a utiliza tehnologia?

Cum îi afectează și cum pot fi minimizate efectele diferitelor nivele de discriminare pentru ei, astfel încât să beneficieze de șanse egale într-un viitor în care prezența tehnologiei este o certitudine?

Deși nu putem ști cum îi va afecta în viitor copilăria digitalizată pe care o trăiesc, dată fiind importanța factorilor de mediu la care sunt expuși, conform modelului Bioecologiei Sociale (Bronfenbrenner, 2006), considerăm că este important să studiem realitatea prezentă și să depunem toate eforturile pentru a oferi tuturor copiilor acces la resursele necesare unei vieți de calitate în viitor.

Sociologia, ca știință a relațiilor și organizării societății ne oferă prin perspectiva interacționalismului simbolic șansa de a aprofunda cunoașterea și a evidenția modul în care prin integrarea noilor tehnologii digitale în practicile de zi cu zi, instituțiile fundamentale familia și școala, responsabile de socializarea primară și secundară a copiilor, se repoziționează și se adaptează noii societăți informaționale, reconfigurând relațiile mediate cu și dintre membrii ei. De aceea, relația dintre copii/adolescenți și tehnologie va fi abordată holistic, atât prin cercetarea legăturii lor directe cu tehnologia, cât și prin studiul modului în care familia și școala mediază această legătură. În acest sens, demersurile de cercetare din această teză vor viza atât analiza sistematică a datelor cantitative și calitative colectate până în prezent, cât și cercetarea empirică, calitativ - participativă realizată într-o școală gimnazială din București, pentru a particulariza asupra cadrului socio-cultural local, care ne interesează cel mai mult. Deoarece la final emerge pregnant nevoia de informare actuală, corectă și comprehensivă a tuturor actorilor implicați asupra legăturii complexe dintre copii și tehnologia digitală, vom propune un *Ghid de mediere digitală școlară,* văzut drept un instrument dedicat profesorilor consilieri școlari, ca și profesori resursă, cu rol cheie în facilitarea și modelarea comunicării dintre elevi, părinți și profesori.

Structura tezei urmează firul logico-argumentativ-inductiv pornind de la prezentarea în următorul capitol a teoriilor sociologice ce fundamentează abordarea practică ulterioară, oferind totodată și

date asupra modului în care copiii și adolescenții relaționează, reacționează și sunt afectați de existența tehnologiei în viața lor. În capitolul al treilea accentul se mută pe factorii care mediază relația copiilor și adolescenților cu tehnologia, părinții și școala, detaliind pe baza datelor existente problematica strategiilor de mediere parentală și școlară. Următoarele două capitole sunt dedicate prezentării metodologiei de cercetare și rezultatelor obținute, ce vor fi fructificate în capitolul al șaselea în pilotarea și construirea *Ghidului de mediere digitală școlară*, urmând ca în final să fie prezentate concluziile cercetării, discuții și reflecții personale ce reies prin parcurgerea acestui demers de cercetare.

"Dacă vei învăța să fi aparență pentru un timp,
vei ajunge să pricepi că personajele iluzorii sunt mai reale
uneori decât oamenii în trupul cărora bate o inimă."
(Richard Bach, Iluzii, 1977)

CAPITOLUL II.
DE LA TEORIE LA CERCETAREA PRACTICĂ A BENEFICIILOR ȘI RISCURILOR UTILIZĂRII INTERNETULUI DE CĂTRE COPII ȘI ADOLESCENȚI

Omniprezența digital-virtualului urmare a pătrunderii internetului în viața oamenilor și a *device*-urilor tehnologice care ne conferă acces permanent în World Wide Web, din aproape orice loc de pe glob, a determinat cercetători din toate domeniile să studieze acest fenomen social prin toate metodele, cantitative și calitative deopotrivă, încercând să definească și înregistreze schimbările deja produse, dar și să prevadă consecințele și să definească o nouă paradigmă a construcției social virtuale inclusă în realitatea cotidiană.

În acest capitol, vor fi prezentate teoriile și paradigmele sociologice ce fundamentează această cercetare și care stau la baza metodologiei și a modului de abordare și interpretare a datelor. Dacă inițial studiile asupra modului în care tehnologia digitală actuală se integrează în viața socială s-au bazat pe rezultatele și metodologia cercetărilor asupra mass-mediei tradiționale, datorită dezvoltării galopante și deseori neanticipată a internetului și inteligenței artificiale, noi problematici sociale emerg, ce necesită din partea cercetătorilor deschidere și creativitate, astfel încât inovația, adaptabilitatea și transdisciplinaritatea sunt necesare pentru a investiga noua realitate digitalizată.

În acest context, după trecerea în revistă a teoriilor și conceptelor ce vor fi dezvoltate și utilizate, vor fi prezentate date recente referitoare la consumul de internet și tehnologie la nivel mondial, și al copiilor și adolescenților din România în special, accentul fiind pus pe problematica oportunităților și riscurilor online pentru ei, generate de accesul la internet și tehnologie. Ultima parte a acestui capitol va detalia conceptul de „competențe digitale", ținând cont de importanța dezvoltării lor pentru a se putea folosi tehnologia digitală în mod optim, echilibrat și cu efecte pozitive maxime. La final va fi prezentată o trecere în revistă a celor prezentate anterior și vor fi enunțate întrebările de cercetare ce ghidează acest demers de cercetare.

1. Internetul în societatea contemporană

a. Definiții și tipuri de noi tehnologii[1]

Știința și tehnologia evoluează extrem de rapid, această accelerație devenind evidentă din momentul în care internetul a revoluționat modul de transmitere a datelor. În ziua de astăzi internetul - rețeaua electronică de rețele ce unesc oamenii și informația prin intermediul computerelor și a tuturor device-urilor tehnologice care permit comunicarea între persoane și primirea sau trimiterea de informații (DiMaggio et al, 2001) - a evoluat în Internetul lucrurilor - IOT - "Internet of Things" (Baldassare, 2018). Internetul lucrurilor unește nu doar oamenii, ci oamenii și diversele aparate care, fiind conectate pot comunica prin internet între ele și cu mediul, având identitate, "atribute fizice și personalități virtuale" și evoluând în ceea ce se numește "sisteme cyber-fizice" (Minerva, et al., 2015). Prin acestea aplicabilitatea IOT s-a transferat în industrie, ducând la noua paradigmă a celei de-a 4 Revoluții Industriale - IIOT (Industrial Internet of Things) - și schimbarea modului de producție

[1] Rodideal A., (2018). Book review: "Philosophy for Multisensory Communication and Media", Keit Kenney, 2016, Communication vol. 35 / 2 / 2018

și a proceselor industriale prin integrarea sistemelor internet (Bajic, Hajlaoui, 2018).

Deoarece aceste conexiuni online, între online și offline și între virtual și real se generalizează tot mai mult, s-a avansat termenul de "Internet of Everything" (IOE) - Internetul tuturor lucrurilor (Radanliev, et. al., 2017) pentru a defini rețeaua complexă ce conectează oameni, procese, date și lucruri (Cisco 2013). Pentru a stabili modelele de interacțiune și comunicare în IOE cercetătorii au apelat la științele sociale și teoriile sociologice și antropologice, transferând caracteristicile relaționării umane la nivelul relațiilor mediate tehnologic dintre obiecte. Spre exemplu, modelul relațional stabilit de antropologul Alan Fiske în 1992 a fost adaptat atât comunicării omului cu aparatele cât și comunicării care are loc între aparate (Bajic, Hajlaoui, 2018) stabilindu-se o arhitectură a comunicării sociale a obiectelor, similară cu cea umană. În IOE este inclus și IOToys - "Internet of Toys" (Mascheroni, Holloway, 2017), reprezentând multitudinea de jucării care au integrate senzori și softuri ce le permit să se conecteze online sau cu alte jucării și să interacționeze direct cu copiii, uneori având integrate funcții de vorbire și recunoaștere vocală (Holloway, Green, 2016, Mascheroni, Holloway, 2017). Acestea au evoluat din jucăriile "inteligente" (smart) care nu se conectau la internet, ci utilizau propriile tehnologii incorporate pentru a interacționa cu copiii - precum Tamagotchi (1996) sau primele jucării Furby (1997) (Mascheroni, Holloway, 2017). Cea mai spectaculoasă caracteristică a jucăriilor din IOToys nu este interactivitatea cu utilizatorul, ci faptul că oferă o experiență individualizată, jucăria răspunzând și învățând să coopereze specific cu posesorul ei. Deși astfel o nouă categorie de probleme apar, de la cele de protecție a datelor - deoarece jucăriile înregistrează, acumulează și procesează datele utilizatorului pentru a-și putea individualiza răspunsurile (Holloway, Green, 2016) - la cele educaționale, deoarece granițele dintre formal și informal sunt vagi, totuși principalul element inovator constă în faptul că "educația" oferită de jucăria digitală este fluidă, adaptată capacității și ritmului fiecărui utilizator (Montgomery, 2015).

În același orizont al avansului tehnologic, tehnologia digitală a potențat dezvoltarea Inteligenței Artificiale (*AI*) care s-a integrat tot mai mult în activitățile umane: recunoașterea facială, a vocii, a patternurilor diferiților algoritmi de învățare automată și colecțiile mari de date (*Big Data*), incluzând tot ceea ce extinde capacitățile inteligenței umane la cote de neimaginat fără ajutorul tehnologiei (Bryson, 2019, Elliot, 2019). Inteligența Artificială este mai mult decât avansul tehnologic, reprezintă "metamorfozarea tuturor tehnologiilor" (Elliot 2019, p. xix) cu efecte directe asupra vieții sociale în toate formele sale și a comunicării mediate în special, dacă luăm în considerare că mai mult de 50% din traficul actual pe internet este generat de comunicarea dintre aparate, iar comunicarea om-aparat cu tehnologie avansată încorporată este în continuă creștere (Elliot, 2019, p xxi).

O altă direcție de dezvoltare tehnologică cu impact asupra vieții umane și relației om-mașină este realitatea virtuală (*VR*), realitatea augmentată (*AR*) sau realitatea mixtă (*MR*) (Özgen, Afacan, Sürer, 2019), tehnologii emergente din avansul AI cu utilitate în diverse domenii, de la medicină la jocuri online. Cu accent pe stimularea simțurilor vizual și auditiv, aceste tehnologii permit recreerea realității cu ajutorul tehnologiei digitale: VR oferă cu ajutorul unei tehnologii foarte accesibile (ochelarii VR) utilizatorului percepția completă a unui spațiu 3D creat exclusiv artificial de computer (Kim, Wang, et al., 2013) rupând orice legătură între persoană și mediul fizic în care se află; AR se referă la procesul prin care obiecte virtuale sunt introduse în lumea reală, generând o realitate augmentată (Li, Yi, et al., 2018); MR este o combinație între cele două, folosită în special în jocurile online unde imaginile create virtual sunt incluse în cele reale, ponderea dintre real și virtual fluctuând funcție de context (Kenney, 2016, Li, Yi et al., 2018). Astfel, putem explica atracția exercitată de lumea virtuală, augumentată și doar la „un click distanță". Este o lume „fantastică", creată de „magicieni moderni" ce aplică tehnici de manipulare și persuasiune (Gavriluță, 2017), fundamentate științific, bazate pe analiza „*big data*" și potențate de capacitățile tehnice ale noilor tehnologii. Fiecare

individ care o accesează are posibilitatea de a-și vedea visele și proiecțiilor magice ancestrale transformate în realitate, chiar dacă virtuală (Gavriluță, 2017).

Modul în care toate aceste tehnologii, care continuă să avanseze și să își găsească aplicabilitatea în viața de zi cu zi, vor afecta organizarea societății viitoare suscită numeroase întrebări și dezbateri (Elliot, 2019, Urry, 2016). Deja dezvoltarea multimediei actuale a blurat granița dintre utilizarea formală și informală, în scop profesional sau/și personal, „folosim multimedia pentru sarcini multiple („*multitasking*”) oriunde și oricând” (Kenney, 2016, p. 211). Mathew Fuller (2012), cercetător al mediei digitale, a teoretizat asupra efectelor utilizării multimediei în trei direcții emergente: eliminarea „iritației”, în sensul în care noile tehnologii întotdeauna la îndemână, ajută individul să își ofere un moment de fericire (înainte de a începe o sarcină neplăcută, te poți „premia” cu o activitate ludică online); alungarea „plictiselii”, deoarece în orice moment de pauză, sau așteptare accesul instantaneu în lumea virtuală oferă divertisment; iluzia „productivității fără a face nimic” deoarece orice activitate online (citit, postat, căutat informații) conferă senzația că faci ceva (Kenney, 2016). „Pierderea de timp a devenit cel mai mare păcat” într-o lume „accelerată”, bazată pe „ideologia vitezei-ca-progres” (Perpelea, 2018).

Astfel, realitatea cotidiană se transformă prin creșterea constantă atât a tipurilor de tehnologii și aplicații disponibile cât și a numărului de utilizatori. Cel mai utilizat aparat conectat la internet este telefonul mobil “inteligent” - 67% utilizatori unici din totalul populației globale în ianuarie 2020 (Kemp S., 2020a) -, prin care se asigură peste 50% din traficul de internet (Kemp, 2020a), având integrate deja tehnologii AI prin funcțiile de recunoaștere facială, vocală, geolocație, sau “asistentul personal”. În octombrie 2019, 84% dintre adolescenții americani dețineau deja un telefon mobil (Kamenetz, 2019), iar în Europa, 81% dintre copiii de 15-16 ani utilizau zilnic, de mai multe ori pe zi, internetul de pe propriul telefon mobil (Smahel et al., 2020). Utilizarea zilnică a telefonului mobil a depășit cu mult celelalte aparate conectate la internet,

studiul comparativ asupra 19 țări europene din rețeaua *EU Kids Online* (2020) arătând că în medie 80% dintre copiii cu vârste de 9 - 16 ani utilizează telefonul mobil, față de 43% dintre ei un desktop, computer sau laptop, similar cu tradiționalul televizor (44%) și doar cca. 20% folosesc tableta sau consola de jocuri (Smahel et al., 2020). Timpul mediu petrecut zilnic online de copii cu vârste între 9 și 16 ani este de aproape 3 ore (167 minute) și de aproape 4 ore de către copii de 15-16 ani (229 minute) (Smahel et al, 2020). Telefonul mobil devine astfel parte integrantă a mediului lor de viață, mijlocul prin care comunică extins cu cei din jurul lor, rezolvă sarcinile legate de școală, se distrează, sau își îmbogățesc cunoașterea în orice domeniu îi interesează (Zilka, 2018). Notabil în acest sens este faptul că prin telefoanele mobile copiii câștigă independență, supravegherea adulților fiind minimă în ceea ce privește activitățile online, ceea ce pe de o parte creează copiilor oportunitatea de a își dezvolta competențele digitale și a își manifesta creativitatea și personalitatea, dar pe de altă parte, îi expune diverselor riscuri online, fapt ce generează noi controverse, de la problematica adâncirii inegalităților (Ragnedda et al. 2013, Madianou, 2014, Livingstone, Mascheroni, et al. 2015, Balea, 2016, Gui, Gerosa, et al., 2017), la cea a modului în care trebuie abordată siguranța online a copiilor (Livingstone, Mascheroni, et al., 2015, Dubicka, Theodosiu, 2020) și impactul pe care tehnologia îl are în educația lor (Grimus, 2014, Lee, 2016), respectiv asupra stării lor generale de bine (Dubicka, Theodosiu, 2020, Livingstone, 2020).

Efectele și implicațiile accesului online al copiilor și adolescenților vor fi detaliate în capitolele următoare, ceea ce am dorit să demonstrăm prin trecerea în revistă a principalelor moduri în care lumea virtuală se manifestă în realitatea socială este amploarea dezvoltării tehnologice digitale actuale. Aceasta este în continuă expansiune și transformare, ceea ce ridică numeroase probleme în a centra studiul pe comportamentele și efectele utilizării unei anumite tehnologii, datorită ritmului accelerat de perimare și apariție a unei versiuni îmbunătățite cu noi funcții și capacități. Pentru a depăși această provocare, în lucrarea de față vom opera o

generalizare, în sensul în care ne vom concentra asupra efectelor tehnologiei internet ca un „întreg” și nu asupra utilizării unui aparat sau aplicații anume. Vom considera astfel că întregul context digital-mediatic transformă habitusurile de comunicare și interrelaționare socială, afectând plenar, la nivel individual cetățenii de toate vârstele și global societatea. De aceea, pentru a potența înțelegerea și aplicabilitatea rezultatelor tezei vom folosi termeni specifici, considerați însă în sens general.

Un astfel de termen este “digital”, care va fi asociat diverselor comportamente, activități sau obiecte pentru a desemna faptul că ele sunt modelate și activate de și prin internet, asigurând interacțiune și conexiune între indivizi, sau individ-tehnologie.

Un altul este “internet”, folosit pentru a desemna global multitudinea de aplicații și moduri de comunicare în lumea virtuală, de la site-uri web, sau blog-uri, la motoare de căutare sau diverse aplicații ce facilitează accesul la informații sau comunicarea, toate fiind accesibile prin tehnologia internet.

b. Perspective teoretice în studiul noilor tehnologii[2]

Referitor la studiul caracterului global și dinamic al schimbării pe care tehnologia digitală actuală o induce în absolut toate planurile sociale, cadrul teoretic al acestei teze este fundamentat pe abordarea sociologică multidimensională, incluzând fără a se limita la, perspective din sociologia comunicării, a educației, a culturii, a schimbării sociale, a digitalului sau a viitorului.

Această teză se înscrie în cadrul larg al **paradigmei constructiviste și a sociologiei interpretative**, prin care recunoaștem că indivizii, și copiii asemenea, își definesc propria realitate subiectivă atât offline cât și online. „Ordinea interacțiunii” postulată de Goffman în 1967, transcede din lumea reală în cea virtuală, oferind indivizilor oportunitatea de a-și lărgi contextele sociale de interacțiune, și astfel sociologia se poate îmbogăți, studiind

[2] Rodideal A., (2020). Book Review: "Communication and Social Change. A citizen perspective", Thomas Tufte, Communication vol 37/1/2020

patternurile care reglementează aceste interacțiuni (Jderu, 2010). Fundamentul ideatic îl reprezintă cele patru principii sintetizate de David Snow (2001) prin extensie a teoriei **interacționalismului simbolic** dezvoltat de Blumer în 1969: (1) simbolizarea ("*symbolization*") - comportamentul indivizilor depinde de procesul subiectiv de simbolizare, respectiv, simbolistica pe care o dau proceselor înconjurătoare; (2) agenția umană ("*human agency*") - accentul pe caracterul independent, activ, centrat pe rezultate al (inter)acțiunilor umane; (3) determinarea interactivă ("*interactive determination*") - înțelegerea faptului că orice subiect de cercetare trebuie analizat prin prisma interacțiunilor prin care se construiește; (4) emergența (*emergence*) - atenția trebuie îndreptată către latura non-habituală a vieții sociale, asupra caracterului ei dinamic și potențialului pentru schimbare (Snow, 2001).

În acest context, pentru a ghida demersul teoretic si de cercetare vor fi folosite diverse teorii și concepte sociologice. În primul rând, vom utiliza perspectivele oferite de teoria informației și a comunicării în care dezvoltarea tehnologiei de transmitere generalizată a informației a construit noi modele de comunicare și interacțiune socială în „**societatea informațională**" (Marinescu, 2011a). Trecerea de la comunicarea de masă și mijloacele media tradiționale dezvoltate în secolele XIX și XX, la "noile media" actuale, în care internetul are un rol fundamental, determină o nouă poziționare socială, o nouă paradigmă comunicațională în care publicul devine din receptor, formator de opinii, în care socializarea este din ce în ce mai mult mediată tehnologic, în care se impun și redefinesc discuțiile despre democrație, cetățenie, și globalizare, dinamica socială dezvoltându-se în sinergie cu avansul tehnologic (Tufte, 2017). Noile mijloace media, ***"new media"***, antonimele mediei tradiționale - precum TV, radio, presă, etc. - cuprind toate formele de interacțiune digitală online mediate prin internet și computere - desktop, laptop, tablete sau telefoane mobile, etc. - de la site-uri web, la aplicații, rețele de socializare, jocuri sau comunități virtuale, la intersecția dintre cultură și tehnologie (Manovich, 2003).

Teoria ecologiei media dezvoltată în anii '70 de McLuhan prin studiul asupra transformării aduse de televiziune, în care prin metafora "satului global" propunea viziunea unei lumi interconectate în care fiecare avea posibilitatea, cu ajutorul mediei, să își exprime punctul de vedere (Clark, 2011), în ziua de astăzi a devenit realitate prin avansul tehnologic digital. Asemănând mediul biologic care asigură creșterea plantelor, cu cel social, teoria ecologiei media postulează că tehnologia prin care are loc comunicarea determină modul în care oamenii înțeleg, simt și se comportă, baza teoriei lui McLuhan fiind că "media este mesajul" (McLuhan, 1964 în Strate, 2004), în sensul în care înțelegerea conținutului comunicării este influențată de tehnologia prin care este transmis. Astfel a fost argumentat că schimbările pe care evoluția tehnologiei media le implică sunt cauza primară a schimbării sociale, noile media având puterea de a transforma organizarea și funcționarea societății (Strate, 2004).

În aceeași direcție, a argumentării relației directe dintre evoluția mass-mediei și schimbarea socială, s-a impus în ultimii ani **teoria mediatizării** (Clark, 2011, Hepp, Hjarvard, et al., 2015) care se referă la efectele evoluției mass mediei în societate ca și schimbări socio-culturale, înțelese ca un meta-proces ce afectează plenar și pe termen lung societatea (Couldry & Hepp, 2013), „proces constitutiv al tuturor practicilor publice" (Marinescu, 2003, p.187) în directă legătură cu macro-procese precum globalizare, interculturalitate, digitalizare, cetățenie activă și participare (Tufte, 2017, Hasebrink, Kultere, et al., 2019). Noile mijloace de comunicare digitală influențează relațiile sociale prin modul în care transformă patternurile de comunicare, producând schimbări culturale complexe (Hepp, Hjarvard, et al., 2015.). Astfel, în pofida criticilor că acest termen este prea general și că rezultatul ar fi o abordare holistică a fenomenelor (Deacon, Stanyer, 2014), conceptul de "mediatizare" a fost adoptat de cercetătorii din domeniul comunicării mass-media pentru a îngloba transformările pe care noile medii digitale le induc în viața socială (Clark, 2011, Marinescu, 2011a, Hepp, Hjarvard, et al., 2015). Se au în vedere patru

dimensiuni ale fenomenului de mediatizare (Schulz, 2004): media extinde capacitățile naturale limitate ale comunicării umane; media devine un substitut al activităților și instituțiilor sociale; activitățile non-media devin inseparabile de cele media; actorii și organizațiile din toate sferele vieții sociale se adaptează la și integrează logica mediatică (Schulz, 2004).

Comunicarea prin noile media a devenit **multimodală**, deoarece modurile prin care oamenii transmit și primesc informații, pentru a se exprima pe sine și a înțelege lumea și mesajele celorlalți s-au diversificat. În ziua de azi folosim o multitudine de resurse mediatice pentru a transmite/recepta un mesaj (cuvintele orale sau scrise, imagini, filme, modele 3D, culoare, muzică, sunete, etc.) și avem la dispoziție numeroase moduri prin care putem trimite/recepta digital același mesaj (email, sms, sau prin aplicații internet precum *Whatsapp, Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter*, etc.) (Kenney, 2016). Datorită acestei schimbări induse de „obiectele inteligente" conectate prin internet, Kenney (2016) postulează că vechile teorii asupra mediei nu mai sunt valide în această lume în care prin telefoanele mobile folosim permanent internetul pentru a învăța, a relaționa la distanță și a ne distra. Trebuie creat un nou cadru conceptual care să includă implicarea tuturor simțurilor, deoarece, consideră el, de-acum înainte creatorii de smartphone-uri, de jocuri video, artiștii, dar și profesioniștii din marketing și publicitate vor adăuga produselor lor abilitatea de a stimula toate simțurile, deoarece s-a demonstrat că relaționăm emoțional și înțelegem senzorial cel puțin la fel de mult cât și prin cuvinte. Tehnologia nu mai are doar un rol pasiv, de a transmite mesaje, ci trebuie să i se recunoască rolul activ, de a influența percepția multisenzorială, fapt ce afectează înțelesurile și semnificațiile (Kenney, 2016).

Se vorbește despre „o nouă paradigmă a comunicării în schimbarea socială, circumscrisă unei sociologii a individului și a agenției (*agency*) cu care e investit, într-o viziune ce include cetățenii ca și participanți activi la dezvoltarea socială." (Tufte, 2017, p.11). În ultima sa carte, „Comunicare pentru schimbare socială" (2017) Tufte

demonstrează că trăsăturile societății contemporane trebuie privite prin prisma excesivei mediatizări induse de răspândirea internetului și a telefoniei mobile, dar și a puterii cu care sunt investiți cetățenii, capabili să acționeze și reacționeze, să își facă auzită vocea (Tufte, 2017, p.2). Dacă apariția internetului a definit punctul de start al acestei majore schimbări sociale, dezvoltarea actuală a telefoniei mobile și a inteligenței artificiale (ce oferă acces portabil la o infinitate de aplicații și programe online) transformă practicile, modurile de acces online ale tuturor celor ce le posedă, în ceea ce se numește „stil de viață întotdeauna conectat" („*always on lifestyle*") (Madianou, 2014).

Mediatizarea a devenit astfel o teorie asupra evoluției și influenței noilor media în societate, sub umbrela ei cercetătorii avansând noi concepte, între care cel de **„cybercultur@"** (Tufte, 2017) este comprehensiv în a defini interrelația dintre informație, comunicare și cunoaștere contemporană, în care tehnologia a devenit un vector social ce asigură legătura dintre ele, având o funcție preponderent practică. Noua tehnologie digitală este privită ca o „armă strategică" care oferă indivizilor acces la informație și este esențială atât pentru obținerea controlului cât și pentru creșterea calității vieții, care transformă indivizii în participativi și îi ajută în procesul de reziliență (Gonzalez, 2014, în Tufte, 2017, p. 111). Deși este un concept introdus inițial în anul 1963, de Alice Mary Hilton în legătură cu apariția automatizării, care de-a lungul timpului a suferit modificări și adăugiri, în prezent termenul *cyber-cultura* este folosit pentru a defini atât, toate elementele culturale care emerg din folosirea internetului prin diferite aparate conectate, în sfera comunicării, a timpului liber și a muncii, cât și toate fenomenele sociale induse de internet, precum comunitățile online, jocurile în rețea, aplicațiile mobile, rețelele de socializare, aparatele mobile conectate la internet și realitatea virtuală (Gomez-Diago, 2012).

În lucrarea de față vom folosi acest concept pornind de la accepțiunea dată de Pierre Levy, în lucrarea sa *Cyberculture* (2001). Levy (2001) susținea că dezvoltarea exponențială a internetului va duce la apariția de noi tipuri de cunoaștere cu impact major nu doar

asupra modului în care e vehiculată informația, ci asupra societății, în ansamblul ei (Macek, 2004). Prin urmare, termenul **„cybercultura"** îl vom folosi ca un concept de tip „umbrelă" atât pentru toate produsele digitale pe care tehnologia le face posibile, cât și pentru toate noile patternuri de comportament asociate utilizării continue a internetului și tehnologiei. Toate acestea se manifestă în ceea ce a fost numit ciberspațiu (*„cyber-space"),* respectiv spațiul non-fizic creat de oameni prin navigarea și construirea permanentă a conținutului online (Gomez-Diago, 2012), în care imaginația și imaginarul se împletesc deseori (Marinescu, 2011b). Astfel, tehnologia digitală se infiltrează în viața socială, influențând-o în absolut toate aspectele ei și dând naștere unor noi elemente cultural - digitale în ciberspațiul virtual: în 2020 se apreciază că aproximativ 1,5 miliarde site-uri web sunt active, dintre cele aproape 1,8 miliarde înregistrate, există 56,5 miliarde pagini web indexate de Google, iar cei 4,54 miliarde de utilizatori ai internetului (Deyan, 2020) au descărcat 204 miliarde aplicații mobile în 2019 (Clement, J, 2020). Așa cum definește Vintilă Mihăilescu (2018) în această nouă realitate principalele diferențe constau în „extraordinara mondializare la purtător, ce permite relaționări într-un spațiu indefinit" (spațiul comunicării mediate digital devine nemărginit teritorial și accesibil oricând, de oriunde) și „comunicarea instantanee în acest spațiu expandat" (comunicarea are loc „în timp real", într-un prezent continuu) (Mihăilescu, 2018).

Pentru a aprofunda ″cybercultura″, sau ″cultura digitală″ (Levy, 2001) o serie de noi termeni sunt utilizați cu referire la anumite aspecte ce vizează numărul mare de canale și mijloace media folosite în prezent, chiar dacă încă nu s-a ajuns la un consens din punct de vedere științific asupra lor (Gambarato, 2013): „**multimedia**″, „**crossmedia**″ și „**transmedia**″. Dacă termenul „multimedia" - folosit prima oară de Bob Goldstein în 1966 pentru a-și promova un concert cu spectacol de lumini - a fost preluat ulterior și acceptat pentru a defini multitudinea de medii - orice combinație de text, sunete, artă grafică și animație transmise prin computer –, termenii „transmedia" și „crossmedia" sunt utilizați pentru a defini

tot ceea ce înseamnă mai mult decât multimedia (Gambarato, 2013). „Transmedia", arată Gambarato (2013), vizează în special tot ce se produce și vehiculează prin internet pe platforme precum *Facebook, Youtube* sau *Instagram*, în care diferite tipuri de media interacționează, se completează și oferă multiple oportunități utilizatorilor să le folosească și transforme, și similar, „crossmedia" implică experiențele interactive cu mai multe tipuri de medii prin internet, video sau telefoane mobile, cu un anume nivel de interacțiune a audienței (Davidson et al, 2010 :4, în Gambarato, 2013). Cercetători diferiți (Mungioli, 2011, Phillips, A., 2012, în Gambarato, 2013) pun semnul egalității între acești termeni, considerând că nu există diferențe de fond între „transmedia" și „crossmedia", apreciind doar că primul e folosit mai mult în sens academic și teoretic, menționând totuși că în unele țări și al doilea termen e folosit în sens similar. Pe de altă parte, deși definiția este flexibilă, se consideră că transmedia are ca trăsătură definitorie faptul că folosește o multitudine de mijloace media pentru a transmite un mesaj și oferă oportunitatea de acțiune/reacțiune colectivă, mai mult decât a fi consumat pasiv (Pratten 2011, în DiMaggio et al, 2001).

În lucrarea de față termenul **„transmedia"** va fi folosit pentru a reliefa noua tipologie mass-media la care suntem expuși prin internet - platforme de socializare precum *Youtube, Whatsapp, Facebook, Instagram* care facilitează transmiterea și accesul exhaustiv a orice tip de informații, sub orice formă - texte, imagini, filme, meme-uri, emoji-uri, site-uri, bloguri, vloguri, jocuri online - și toate platformele și aplicațiile internet ce permit interactivitatea, sub toate formele ei, respectiv toată diversitatea de medii virtuale și aplicații folosite și construite cu ajutorul internetului. Diferența între concepte este importantă, în sensul în care se caută a se defini și forma așa-numitele „competențe transmedia" copiilor, tinerilor și tuturor cetățenilor, pentru a face față provocărilor actuale și viitoare din mediul virtual.

Totodată, având în vedere că scopul lucrării de față îl constituie analiza modului în care utilizarea tehnologiilor digitale de

către copii și adolescenți în cadrul familiei și în cel al școlii reconfigurează roluri, relații și comportamente, apreciem că analiza ne va permite să contribuim la îmbogățirea câmpului unei noi ramuri a sociologiei, și anume **„Sociologia Digitalului"** (“*Digital sociology*”) (Cavanagh, 2007, Wynn, 2009, Lupton, 2015, Marees 2017). Acest nou domeniu de interes sociologic vizează analiza interacțiunile dintre date, oameni și tehnologie care depășesc granițele teoriilor și modului de culegere a datelor tradiționale (Marres, 2017). Deși controversele asupra existenței acestei sub-ramuri a sociologiei sunt numeroase, ideea fiind enunțată pentru prima dată în 2009, de Jonathan Wynn (Wynn, 2009), indiferent de numele dat - fie că acesta este „Sociologia Digitalului", a „Internetului", sau a „Tehnologiei"- considerăm că este important ca sociologia contemporană, ca și știință a vieții sociale să fie capabilă să integreze la nivel teoretic și metodologic studiul lumii virtuale și a modului în care practicile offline și online se intersectează, interconectează și influențează reciproc. La ora actuală, în realitatea socială tehnologia digitală în toate formele ei, este omniprezentă, iar influența ei de netăgăduit. (Lupton, 2015, Marres, 2017). În opinia noastră termenul “digital” este potrivit în acest sens deoarece este suficient de generic și de cuprinzător vizavi de noile descoperiri pe baza tehnologiei internet, înglobând toate domeniile pe care sociologia digitală le cuprinde, și anume: studiul modului în care practicile digitale sunt utilizate chiar de către sociologi; analiza tehnologiei digitale din perspectiva felului în care indivizii o folosesc, influențând atât construcția sinelui și a status-rolurilor, cât și reproducerea instituțiilor și a structurilor sociale în spațiul real și virtual; analiza datelor digitale prin metode calitative și cantitative; studiul critic al digitalului prin reflecția asupra influenței tehnologiilor digitale văzute prin prisma teoriilor sociale și culturale (Lupton, 2015, p.15). Astfel, plecând de la o abordare analitică asupra influenței tehnologiilor digitale asupra instituției familie și a școlii, evidențiind practici și efecte emergente, teza de față caută să se încadreze în cadrul extins al abordării sociologiei digitalului, asumându-și o perspectivă activ-participativă, de sondare a

alternativelor pozitive pe care digitalizarea le poate aduce (Selwyn, Nemorin, et al., 2016).

În acest context, dat fiind interesul lucrării de față de problematica specifică a copiilor și adolescenților, un rol important în definirea cadrului teoretic îl are și **Sociologia Copilăriei**. În acest sens, o atenție deosebită a fost acordată abordărilor contemporane ale copilăriei, studiate din perspectivă constructivistă, cu un accent special asupra studiilor interdisciplinare în domeniu. Începând din anii '90 și fiind direct corelate cu actul normativ al *Convenției cu privire la Drepturile Copilului* adoptat în noiembrie 1989 de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite (CDEP, 1990), noile perspective sociologice asupra copilăriei, elaborate prin prisma constructivismului (James și Prout, 1997), argumentează necesitatea recunoașterii noii paradigme asupra copilăriei prin șase principii. Aceste principii pot fi rezumate astfel: copilăria este o construcție socială, o etapă de dezvoltare biologică dependentă de cadrul social și cultural; ea este o variabilă a analizei sociale și nu un fenomen unic și universal; relațiile sociale ale copiilor trebuie studiate independent de perspectiva adulților, etnografia fiind o metodă deosebit de utilă în acest sens; copiii trebuie văzuți ca și agenți, actori sociali care participă activ la viața socială. (Soto, 2012). Astfel, copilăria se construiește prin relațiile sociale intergeneraționale, iar sociologia trebuie să analizeze și să țină cont de punctele de vedere ale copiilor (Mayall, 2002). Transpunând aceste concepte în contextul evoluției digitale, socializarea primară și secundară a copiilor, vor fi analizate prin prisma influenței și efectelor mediei digitale. Vom face acest demers teoretic deoarece, în opinia noastră, media digitală a devenit o constantă a vieții sociale a copiilor, atât în interacțiunile din familie cât și la școală deopotrivă (Livingstone, D'Haenens, Hasebrink, 2001, p.5).

Mai mult decât atât, datorită caracterului ubicuu al mediei digitale vom folosi în această teză și **Modelul Bioecologiei Dezvoltării Umane** dezvoltat de Urie Bronfenbrenner, (Bronfenbrenner, Morris, 2006). Alegerea noastră are la bază următoarea motivație: considerăm că această teorie unește într-un

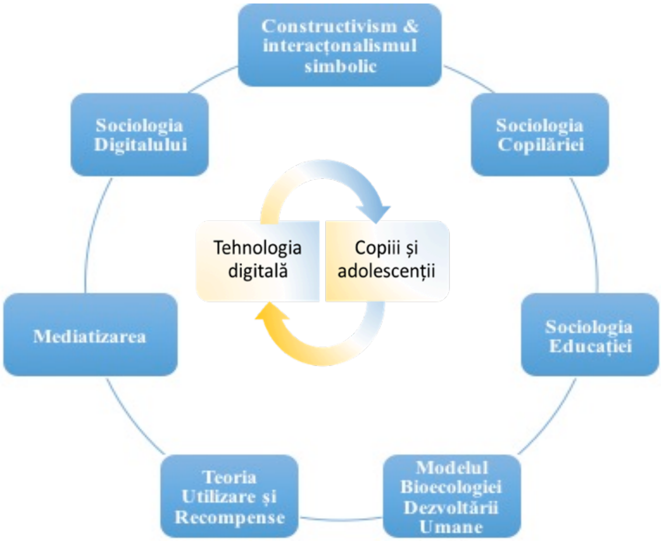
mod comprehensiv micro și macro mediile sociale demonstrându-le influența în dezvoltarea copiilor. Deși este o abordare preponderent psihologică, centrată pe factorii dezvoltării copilului, dat fiind că acești factori sunt cu preponderanță sociali, o considerăm valoroasă în cazul lucrării de față pentru că facilitează analiza modului în care tehnologia inferează cu dezvoltarea copiilor. Mai exact, Bronfenbrenner (Paquette, Ryan, 2001) consideră că dezvoltarea copilului este influențată de relațiile complexe cu și dintre sferele socialului, în următorul parcurs logic: microsistemul căruia îi aparține și cu care interacționează direct - familia, prietenii, școala; mezosistemul vizează interacțiunile dintre elementele ce constituie microsistemul - spre exemplu, legătura dintre părinți și școală; al treilea nivel, exosistemul, influențează direct factorii din microsistem și indirect copilul - evenimentele din viața părinților, afectează indirect și copilul; ultimul, macrosistemul, cuprinde universul socio-cultural, valorile și cadrul legal al macro-grupului din care copilul face parte (Paquette, Ryan, 2001). Această teorie a stat la baza a numeroase cercetări referitoare la modul în care tehnologia digitală se integrează în viața copiilor și adolescenților. În cazul acestor grupuri sociale specifice, modelul a fost transpus în evidențierea modului în care relaționează patru factori: procesele proxime - varietatea de aparate cu care copiii intră în contact; caracteristicile personale și biologice - datele demografice, tipul familie, tipul de atașament; influențele contextuale - tipul și modul în care funcționează familia; timpul petrecut online (Cacioppo et al., 2019). Astfel, suntem de părere că este posibil să încadrăm și explicăm în context socio-cultural modul în care copiii și adolescenții utilizează tehnologia, putând identifica multiple cauze ale efectelor pozitive și negative. În plus, aplicabilitatea acestei teorii se regăsește și în educație, unde aplicarea viziunii holiste asupra dezvoltării individului în contextul interrelaționării socio-culturale asupra învățării, fie față în față, fie online, înseamnă întărirea legăturilor și relaționării între actorii implicați (elevi, părinți, profesori, comunitate) cu efecte pozitive asupra finalității educative și a dezvoltării individuale (Smith, 2011).

O altă teorie importantă în analiza rezultatelor cercetărilor realizate, tot din sfera psihologică, este **Teoria Utilizărilor și Recompenselor** asociate media („*Usage and Gratitudes*"). Aceasta are o istorie îndelungată, fiind dezvoltată inițial în 1940 de Paul Lazarsfeld, studiind audiența radioului și continuând a fi utilizată în toate perioadele evoluției comunicării de masă. Ea se dovedește în continuare a fi de mare actualitate și în ceea ce privește explicarea utilizării mediei digitale, diferențiind între „utilitatea mediei" și „utilizarea mediei" (Marinescu, 2011,c). Pe de o parte, pornind de la bazele teoriei dezvoltată de Katz în 1970 - care afirma că oamenii aleg un anumit conținut media funcție de măsura în care răspunde nevoilor lor (Katz, Blumer, Gurevitch, 1974) - prin prisma acestei teorii a fost analizat și explicat consumul de internet, jocuri online, rețele de socializare sau telefonul mobil, identificându-se resorturile care motivează audiența în a utiliza și reutiliza tehnologia digitală. Pe de altă parte, creatorii de tehnologie și conținut online folosesc această abordare pentru a îmbunătăți permanent calitatea tehnologiei oferite. Mai exact, din ultima perspectivă se pleacă de la presupoziția că, atâta timp cât se cunosc și se pot activa mecanismele psihologice ale utilizatorului prin oferirea de recompense pe măsura utilizării tehnologiei și a aplicațiilor, se poate ajunge la explicarea caracterului adictiv al mediei digitale, dependența fiind unul dintre principalele riscuri ale utilizării în exces a mediului online, mai ales de către copii și adolescenți (Carr, 2012, p. 190, Alter, 2017, p.258)

Fără a limita demersurile teoretico-practice, o ultimă influență și totodată direcție utilizată în cadrul tezei de față vizează educația, văzută din perspectiva **Sociologiei Educației**, în calitatea ei de fapt social încadrat în sistemul macro și microsocial (Popovici, 2003). Conform acestei perspective, influențele dezvoltării tehnologiei digitale sunt exhaustive în educație, de la spațiu, la metode, mijloace, conținuturi și finalități, totul fiind transformat. Drept rezultat al acestei transformări se schimbă însuși modul în care elevii comunică și învață, accentul fiind pus pe vizual și acces la informațiile disponibile prin internet. Din cadrul larg al digitalizării educației, ceea ce ne interesează în teza de față sunt pe de o parte

finalitățile educative actuale, centrarea pe formarea competențelor elevilor, între care cele media și digitale sunt prioritare (McDougall et al., 2018). Pe de altă parte suntem egal interesați de ansamblul consecințelor ce derivă din împlinirea obiectivelor trasate la nivel European (Parlamanetul European, 2018, MEN, 2019a), de la formarea competențelor digitale ale profesorilor, la rolul pe care instituția școlară îl are în socializarea online a copiilor, în prevenirea riscurilor și potențarea oportunităților oferite de internet.

Figura 1: Modelul teoretic ce fundamentează teza



(sursa: compilație originală a autorului)

2. Utilizarea internetului de către copii și adolescenți

a. Date statistice

Pentru a înțelege dimensiunea fenomenului mediatizării și digitalizării societății actuale vom apela la trecerea în revistă a celor mai recente date statistice disponibile la nivel global, european și național. Deși grupul țintă al cercetării de față îl reprezintă copiii și adolescenții este important să evidențiem nu doar măsura și

modalitățile în care ei consumă tehnologia, ci ne interesează și datele la nivel social-general. Avem în vedere în acest ultim caz elementul comparativ, întrucât adulții sunt principalele modele și cei care oferă acces la tehnologie copiilor și adolescenților, cei care constituie centrul de interes al lucrării de față.

La nivel mondial, în ianuarie 2020, 59% din populație utiliza internetul (Kemp, 2020a), accesul fiind foarte ridicat în țările dezvoltate, peste 85% din populație și mult mai scăzut în țările în curs de dezvoltare - 47%, și aproape de 20% în cele slab dezvoltate (ITU, 2019a), ceea ce dovedește o întărire a discriminării în mediul online funcție de nivelul de dezvoltare economic existent în lumea reală (în offline) - acesta fiind primul nivel al discriminării digitale. Discriminările de gen se propagă de asemenea și în mediul virtual, diferența fiind în total de 10 procente între bărbați și femei (58% bărbați utilizatori față de 48% femei, conform ITU 2019b), existând diferențe importante între cele două sexe la nivelul țărilor mai puțin dezvoltate - cca 12 procente - și mult mai mici în cazul celor dezvoltate - sub 5 procente diferențe între genuri. Îngrijorător este trendul ascendent al acestor diferențe de gen în zonele mai puțin dezvoltate, spre deosebire de reducerea acestei diferențe în țările cele mai dezvoltate, unde politicile anti-discriminare de gen își fac simțită influența (ITU, 2019b).

Statisticile globale oferite de „We are Digital” (Kemp, 2020a) arată că în ceea ce privește totalul consumului de internet, regiunea Asia-Pacific este pe primul loc, cu 43%, urmată de Europa - 25% și America - 21%, restul globului însumând doar 11%. În ceea ce privește consumul de kbit/s per utilizator, Europa conduce însă detașat, cu un consum aproape dublu față de restul regiunilor (211 kbit/s, față de cca. 100 - 130 kbit/s în medie în celelalte cinci regiuni de pe glob, conform ITU, 2019a). Faptul că internetul este accesibil de pe telefoanele mobile a generat o creștere a penetrării sale, astfel încât din totalul consumului de internet, 91% dintre utilizatori îl accesează (și) de pe mobil. Din timpul mediu de 6 ore și 43 minute petrecut zilnic online de către o persoană, 3 ore și 22 minute sunt în medie petrecute pe telefonul mobil. Astfel, în medie la nivel mondial

53% dintre paginile web deschise în decembrie 2019 au fost accesate prin telefonul mobil (Kemp, 2020a).

În ceea ce privește Europa, consumul de internet este foarte ridicat, 87% din populație declarând că a utilizat internetul în ultimele 3 luni (Eurostat, 2020a), cu 128% utilizatori de telefoane mobile (Kemp, 2020a), ceea ce echivalează cu faptul că aproape o treime dintre utilizatori au mai mult de un telefon mobil conectat la internet. Procentul este similar cu cel din 2018, când Eurostat raporta că 83% din populația sa de 16-74 de ani utiliza internetul în mod regulat, cel puțin săptămânal, iar dintre aceștia, 89% zilnic, ceea ce poate fi interpretat ca reprezentând atingerea unui anumit nivel de saturație în raport cu online-ul. Totuși aceste cifre variază mult între cele 28 de țări membre ale UE, de la 76% utilizatori în România, la peste 90% din populație conectată în zece dintre țările membre. Cei mai mulți utilizatori de internet la nivel european se află în Islanda, 97%, urmați de UK și Italia, cu 96% utilizatori frecvenți ai internetului (Eurostat, 2020b).

Tabel 1: Utilizare internet comparativă - întreaga lume - Europa - România

2019	Întreaga lume	Europa	România
Utilizare individuală internet	59% (1)	87% (2)	**75%** (2)
Femei	48% (1)	86% (2)	72% (2)
Bărbați	58% (1)	88% (2)	75% (2)
Utilizatori internet mobil din total utilizatori internet	91% (2)	100% (4)	90% (3)
Număr subscripții mobile	108% (1)	128% (3)	138% (3)
Utilizatori rețele socializare	49% (2)	65% (4)	82% (4)

(compilație a autorului, pe baza datelor (1)ITU, 2019, (2)Eurostat, 2020a,b, (3)Kemp, 2020a, (4) DESI, 2020b)

Diferențele dintre țările Uniunii Europene sunt și mai evidente în ceea ce privește distribuția urban-rural a gospodăriilor

conectate la internet. Variațiile pot fi observate de la țări în care nu există nici o diferență - țările aflate pe primele locuri, cu peste 90% gospodării conectate - la țările de pe ultimele poziții, precum România, Bulgaria, Portugalia și Grecia, unde se înregistrează o diferență semnificativă, de peste 20 procente între mediul de rezidență urban față de cel rural. În ceea ce privește utilizarea internetului mobil, în afara serviciului sau a casei, diferențele înregistrate între țări se înscriu în același trend, de la 89% în Norvegia la circa 60% în țara noastră, cele mai mici valori fiind înregistrate în Italia - 40% (Eurostat, 2019). În concluzie, diferențele între a fi sau a nu fi online există chiar și în țările dezvoltate ale Uniunii Europene, ceea ce generează discriminare de variate nivele (unu, doi și trei). Această situație a produs îngrijorare la nivelul Uniunii Europene, care a afirmat necesitatea unei serii de politici menite a minimiza aceste diferențe, cel puțin în ceea ce privește tinerele generații.

Faptul că țara noastră se clasează pe ultimele locuri din Uniunea Europeană la majoritatea parametrilor ce vizează integrarea internetului și tehnologiilor digitale în viața socială este o realitate oglindită și în statisticile oferite de Institutul Național de Statistică: în anul 2019, 75,5% dintre gospodăriile din România aveau acces la internet. În același an, la noi în țară exista o diferență foarte mare între rural și urban, 38% față de 62%, și un decalaj la nivel zonal, pe primul loc plasându-se regiunea București-Ilfov, cu 85% gospodării conectate, urmată de regiunea Vest și Nord-Vest, cu cca 80%, în timp ce pe ultimul loc se afla regiunea Nord-Est, cu 70% penetrare a internetului în gospodării (Cuturela et al., 2019).

Un aspect important este influența exercitată de numărul persoanelor minore din gospodărie asupra accesului la internet, cca 95% dintre gospodăriile cu copii având conexiune la internet, în țara noastră. Aceasta înseamnă, că în ceea ce privește copiii și adolescenții români, nivelul întâi al discriminării a fost aproape depășit, doar 5% fiind în acest risc. Analiza detaliată a datelor referitoare la tipul gospodăriilor, în funcție de gradul de ocupare al adulților și nivelul lor de educație, relevă faptul că riscul de a nu fi

conectat la internet crește o dată cu scăderea nivelului de pregătire al părinților și depinde de măsura în care capul familiei este de sex feminin, pensionar sau neangajat în muncă (Cuturela, 2019). Aceste date arată un trend similar cu cel observat la nivel european și global față de factorii care afectează negativ accesul la internet: nivelul de educație și socio-economic al familiei (Unicef, 2017, Wessels, 2013, Van Deursen, Van Dijk, 2019). Aprofundând motivele pentru care 24% dintre gospodăriile din România nu au acces acasă la internet, se constată că nu lipsurile financiare se află pe primul loc. Dimpotrivă, acest motiv se află chiar în scădere față de anul precedent (2018), media rural-urban a celor care dau acest răspuns fiind de 13,5%. Pe primele două locuri în cazul României se detașează motivele ce țin mai mult de sfera nivelului de educație: „lipsa îndemânării" (53%) și faptul că „nu îl consideră util, interesant" (46%), acestea fiind principalele cauze pe care le invocă cei care nu sunt încă conectați la internet (Cuturela, 2019).

Referitor la dispozitivele prin care se realizează accesul la internet, cel mai mult sunt folosite telefoanele mobile, atât în mediul urban cât și rural, atât la nivelul populației generale, cât și în ceea ce privește tinerii, ponderea acestui tip de acces fiind de 98% la nivelul utilizatorilor de internet, urmată la mare distanță de accesul realizat de pe laptopuri (38%), tablete (19%) sau de pe alte dispozitive (3%) (Cuturela, 2019). Existența acestui tipar al consumului de internet ridică semne de întrebare în raport cu nivelele doi și trei ale discriminării digitale, care afectează în general utilizatorii români, copiii și tinerii în special. Astfel, chiar dacă românii au acces la internet, important este și modul în care îl utilizează. Conform raportului de țară DESI 2019 și 2020a, principalul scop al utilizării internetului este comunicarea și în special accesarea rețelelor sociale, unde ne aflăm pe primul loc în Uniunea Europeană, cu 86% dintre utilizatorii de internet din România prezenți pe rețelele de socializare, față de 65% media europeană. În ceea ce privește alte modalități de utilizare (știri, muzică și video, educație online, consultări și vot online, cumpărături și utilizarea serviciilor bancare) România se află în toate cazurile pe ultimele locuri, în afară de

„apeluri video”, unde românii se află pe locul 15 (DESI, 2019, 2020a). În ceea ce privește consumul de internet în rândul tinerilor, diferențele între țări se estompează la nivelul Uniunii Europene, media fiind de 95% tineri cu vârsta între 16 și 19 ani care accesează internetul zilnic în 2018, variația fiind între 100% Danemarca și 89% în Bulgaria, în România procentul fiind de 92% (Orde, Durner, 2019). În 2019, procentele au crescut la aproape de 100%, respectiv 98% media UE a tinerilor de 16-19 ani care au folosit internetul în ultimele 3 luni, iar în România procentul este de 96% (Eurostat, 2020b).

Tabel 2: Utilizare internet adolescenți 16-19 ani, comparativ România – UE, 2019

Utilizare internet	România		Uniunea Europeană (28)	
	Fete	Băieți	Fete	Băieți
Adolescenți 16-19 ani	97%		98%	
	96%	98%	98%	99%
zilnic	91%		96%	
	88%	93%	95%	96%
internet pe mobil	94%		95%	
	92%	95%	94%	95%
rețele socializare	86%		88%	
	85%	87%	88%	87%
ascultă muzică	62%		87%	
	58%	65%	85%	88%
competențe digitale de bază	57%		83%	
	50%	65%	83%	83%
auto-perfecționare abilități digitale	26%		11%	
	27%	25%	10%	13%

(adaptare date Eurostat, 2020a,b)

Tabel 3: Utilizare internet copii și adolescenți 9 - 16 ani, comparativ România - Uniunea Europeană, 2019

9 - 16 ani	România			UE (19 țări)		
Online pe mobil de mai multe ori pe zi	86%			80%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	61%	63%		59%	55%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	42%	68%	83%	35%	68%	81%
Timp petrecut online zilnic	178 min			167 min		
	fete	băieți		fete	băieți	
	184 min	169 min	171 min	171 min	163 min	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	132 min	185 min	239 min	114 min	192 min	229 min
Rețele sociale zilnic	49%			54%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	48%	49%		57%	51%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	31%%	52%%	68%	28%	63%	77%
Vizualizează video, ascultă muzică zilnic	76%			65%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	73%	81%		62%	69%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	66%	82%	86%	54%	72%	76%

Joacă jocuri online zilnic	60%			44%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	48%	72%		29%	59%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	55%	67%	56%	43%	47%	41%
Compe-tențe digitale	8.0			7.8		
	fete	băieți		fete	băieți	
	8.0	8.0		7.7	8.0	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
		8.4	7.7		8.2	7.6
Pentru teme școlare	37%			31%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	41%	33%		33%	28%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	22%	38%	57%	20%	35%	44%

(adaptare date EU KIDS Online 2020, Smahel, et al. 2020)

Analizând aceste date comparative, constatăm că pentru grupa de vârstă 9 - 19 ani, există o tendință diferită față de restul populației, copiii și adolescenții din România utilizând internetul la fel de mult ca europenii de vârsta lor. Principala deosebire, o reprezintă însă utilizarea rețelelor sociale, care la copiii și adolescenții din România este chiar cu 5 procente mai mică decât media europeană, spre deosebire de populația adultă din țara noastră, care consumă cu 17 procente mai mult decât europenii. Constatăm diferențe și în ceea ce privește competențele digitale, în special în rândul populației tinere (16-19 ani), aceștia înregistrând un

nivel mai redus al lor în raport cu media europeană, și față de cei mai mici decât ei (9-16 ani) care înregistrează scoruri similare, sau mai mari față de media europeană. Îngrijorător este timpul mare petrecut de către cei mai mici, 9 - 11 ani, în mediul online, dar și păstrarea stereotipurilor de gen, per total fetele înregistrând scoruri mai mici la toți itemii legați de abilitățile și competențele digitale, cu excepția celor care vizează utilizarea internetului pentru realizarea de teme pentru școală, sau/și autoperfecționare prin cursuri online (Eurostat, 2020a,b, Smahel et al., 2020).

Modul în care este utilizată tehnologia digitală determină și oportunitățile pe care ea le oferă, cu atât mai mult cu cât pe măsură ce se dezvoltă noi tipuri și aplicații legate de mediul online, cresc și potențialele avantaje, dar și riscurile și inegalitățile, discriminarea digitală adâncindu-se între variate categorii sociale. Accesul inegal la tehnologie face ca discriminarea de prim nivel să persiste. Mai mult, ea depășește simpla diviziune legată de accesul la internet sau lipsa acestuia, deoarece dispozitivul și tipul de acces la internet devin și ele importante. Astfel, cercetători precum Van Deursen și Van Dijk (2019) argumentează în această direcție și atrag atenția că noile inegalități din punct de vedere material continuă să apară, ele fiind rezultat al schimbărilor tehnologice rapide și a ofertei foarte variate de dispozitive existente pe piață, noi și vechi deopotrivă, dar care nu prezintă aceleași caracteristici tehnologice și nu oferă aceleași oportunități de utilizare a aplicațiilor online (Van Deursen, Van Dijk, 2019). Referitor la oportunitățile și dezavantajele internetului și ale tehnologiei interactive în viața de zi cu zi putem spune că ele variază. Am încercat să le prezentăm sintetic în tabelul 4, plecând de la rezultatele unei cercetări calitative realizată cu oameni de știință și personalități din industria media de Pew Research Center (Anderson, Rainie, 2018).

Tabelul 4: Avantaje și dezavantaje ale digitalizării la nivel social

Avantajele digitalizării		Dezavantajele digitalizării	
Conectivitate	Internetul oferă libertatea și posibilitatea de a interacționa direct cu familia, prietenii, colegii și de a accesa informații, cunoaștere, educație sau divertisment de oriunde de pe glob și oricând.	**Conectivitate excesivă**	Accesul instantaneu la orice, oricând și de oriunde s-a demonstrat că generează stres, anxietate, probleme de somn și epuizare. Aspecte importante din viața reală pot fi ignorate în urma utilizării și conectării online continue 24/7/365.
Creativitate și inovație	Internetul oferă fiecăruia posibilitatea de a se inventa și reinventa, de a se dezvolta personal sau/și profesional, de a crea și participa în rețele de oameni și informații prin care își poate dezvolta afaceri, găsi locul de muncă ideal, întâlni sufletul pereche, prieteni sau persoane cu interese similare.	**Scăderea încrederii în organizarea socială**	Platformele internet construite pe modelul atragerii atenției și generării dependenței utilizatorilor prin escaladarea emoțiilor și recompenselor ridică numeroase semne de întrebare vizavi de securitatea datelor, siguranța și supraveghere.

Asistență și ajutor medical	Internetul oferă numeroase posibilități celor care au nevoie de asistență sau sprijin medical, de la informații la rețele suport ce le pot influența în mod decisiv pozitiv viața.	**Probleme psihologice și de construcție a identității**	Prin rețelele de socializare, auto-promovarea, presiunea asupra imaginii și acceptării sociale, adâncirea stereotipurilor și prejudecăților generează în numeroase cazuri probleme cu definirea imaginii de sine, și scăderea încrederii în sine și în ceilalți, și adoptarea unei imagini negative asupra lumii și vieții.
Eficiență	Internetul revoluționează și eficientizează logistica vieții de zi cu zi, oferind soluții tuturor căutărilor: educație, cumpărături, sfaturi practice pentru orice, planificare și coordonare a activităților și călătoriilor, ajutând indivizii să fie mai eficienți, mobili și cunoscători.	**Scăderea atenției față de ce e important**	Accesul nelimitat și continuu la informații oferit de numeroasele canale multi-media digitale generează un exces de informație, dar prea puțin timp pentru reflecție asupra ei, diminuând capacitatea de atenție, gândire în profunzime și concentrare pe termen lung,

(adaptare după Anderson, Rainie, 2018)

Opiniile referitoare la intruziunea tehnologiei în creșterea și dezvoltarea copiilor sunt în mod similar împărțite, numeroase avantaje și dezavantaje fiind identificate, diferența fiind că îngrijorările sunt mai mari, deoarece nu se pot anticipa efectele pe care le va avea expunerea încă din primul moment al vieții la digitalizare. „Copilăria digitalizată” induce schimbări în toate planurile dezvoltării copiilor, fiind necesari noi termeni pentru a clarifica particularitățile acestor copii: „generația Z” (Dimok, 2019) considerată prima care a fost socializată complet diferit, prin prisma accesului extins în copilărie la tehnologia digitală, este urmată de „generația Alfa” (McCrindle, Wolfinger, 2009), primii copii care sunt născuți doar în secolul XXI, aceștia fiind deja conectați la tehnologia digitală. Numeroasele cercetări și studii realizate din diverse perspective științifice (medicină, științe neurologice, psihiatrie, sau psihologie, sociologie și științele educației) nu oferă un răspuns unitar legat de efectele - pozitive și negative - ale tehnologiei asupra copiilor și adolescenților. Pe baza literaturii de specialitate putem însă contura existența a două mari direcții de studiu: pe de o parte, cercetătorii care susțin avantajele induse de tehnologia digitală prin îmbogățirea experiențelor educative și creative oferite copiilor prin acces la lumea virtuală (Pereira, Ramos, Marsh, 2016, Livingstone et al., 2017, Straker et al., 2018); pe de altă parte există unii cercetători care atrag atenția asupra riscurilor de natură fiziologică, psihologică sau socială derivate din utilizarea internetului, îndeosebi afectarea stării de bine a copiilor și familiilor datorită excesivei tehnologizări (Straker et al., 2018, Dickson, Richardson, et al., 2018).

În continuare vom detalia oportunitățile și riscurile utilizării internetului de către copii și adolescenți în general. Generalizarea ne este permisă de numeroasele date empirice colectate atât la nivel european, cât și la nivel național. Așa cum recomandă Sonia Livingstone (2017), pentru a se putea extrage concluzii relevante pentru menținerea stării de bine a copiilor și familiilor este important să se analizeze relația dintre copii și adolescenți cu tehnologia prin „lentila” specificului cultural-național și a inegalităților existente (Livingstone, et al, 2017).

b. Oportunități și riscuri asociate utilizării și accesului la internet pentru copii și adolescenți[3]

Dat fiind consumul ridicat de internet și de tehnologie digitală atât la nivelul familiilor cât și în rândul copiilor și adolescenților (atât europeni și din România), în discuția despre oportunități și riscuri vom avea în vedere unele aspecte rezultate în urma numeroaselor cercetări realizate anterior. În primul rând, vom ține cont că internetul în sine este doar mediul prin care copiii intră în lumea virtuală, o lume care o oglindește pe cea reală, fiind demonstrat că persoanele care sunt vulnerabile offline sunt vulnerabile și online, fiind expuse mai multor riscuri (Livingstone, 2019). Internetul nu are „în sine", în mod independent valoare sau, mai exact, valențe pozitive sau negative. Din contră, aceste atribute depind de modul în care indivizii îl folosesc, calitatea lui deosebită fiind faptul că reconfigurează modul în care copiii și adolescenții interacționează zilnic cu ceilalți și cu instituțiile în mediul offline (Livingstone, 2019). Din punct de vedere sociologic, trecerea în revistă a oportunităților și riscurilor internetului se va face pornind de la percepțiile copiilor și adolescenților vizavi de experiențele lor online.

Între oportunitățile oferite de tehnologia digitală copiilor și adolescenților, se evidențiază în primul rând comunicarea și accesul la informații care are efecte pozitive asupra dezvoltării personalității, a creativității și a competențelor digitale (van der Hof, van den Berg, Schermer, 2014). Internetul oferă copiilor posibilitatea de a comunica și de a se exprima liber, de a își cere drepturile, inclusiv pe cele referitoare la educație, la libertatea de opinie, de asociere și de participare la viața socială și culturală, motiv pentru care el a ajuns să fie considerat „indispensabil" copiilor și adolescenților în ziua de azi (Byrne, Kardefelt-Winther, 2016). În acord cu promovarea „Drepturilor Copiilor", internetul le oferă acestora posibilitatea de a

---

[3] Rodideal A., 2020, "Riscurile Internetului pentru Copii și Adolescenți", în volumul "Moda, comunicare si tehnologie", ed. Marinescu, V., Podaru, D.. Tritonic, 2020. ISBN: 978-606-749-473-0.

se angaja și de a participa civic. Mai exact, prin participarea în grupurile și comunitățile online copiii și adolescenții căpătă forța de a se exprima și de a își cere drepturile în aspectele care îi privesc direct (Byrne, Kardefelt-Winther, 2016), un avantaj de care generațiile anterioare nu au beneficiat.

Sintetizând, oportunitățile oferite copiilor de accesul la internet vizează: conținutul - informații educative, sau de *loisir* (jocuri, muzică, filme sau știri); comunicarea/interacțiunea - schimb de mesaje instant sau email-uri; participarea în comunități - blogg-uri, postare de poze, filme, comentarii, rețele sociale (Paus-Hasebrink et al, 2010). Mai exact, detaliind aceste activități, oportunitățile legate de accesul și utilizarea internetului au fost clasificate în șase categorii: informații, comunicare, distracție, participare, creativitate și exprimare (Livingstone, Helsper, 2008).

Tabelul 5: Clasificarea avantajelor utilizării internetului pentru copii și adolescenți

<table>
<tr><th>Avantaje</th><th>CONȚINUT / INTERACȚIUNE / PARTICIPARE</th><th>Efecte</th></tr>
<tr><td>Informații</td><td>Acces la cunoaștere în domeniile de interes, ajutor pentru temele de școală, cursuri online, profesionalizare</td><td rowspan="6">DEZVOLTARE PERSONALĂ
&
GLOBALIZARE
&
COMPETENȚE DIGITALE
&
PARTICIPARE</td></tr>
<tr><td>Comunicare</td><td>Interacțiune cu familia, prieteni, dar și profesori, sau orice alte persoane, de oriunde, pe baza existenței unor interese comune</td></tr>
<tr><td>Distracție</td><td>Modalitate de a petrece timpul liber, muzică, filme, jocuri</td></tr>
<tr><td>Participare</td><td>Posibilitatea de a participa în grupuri și comunități, de a se manifesta civic, sau în domeniul preferat</td></tr>
<tr><td>Creativitate</td><td>Posibilitatea de a crea „produse” digitale, de la text, la imagini sau materiale audio-video</td></tr>
<tr><td>Exprimare</td><td>Posibilitatea de a își exprima punctul de vedere, de a-și face auzită opinia.</td></tr>
</table>

(adaptare după Paus-Hasebrink et al, 2010, Livingstone, Helsper, 2008, Lomax et al, 2018)

Prin utilizarea internetului, copiii își formează și își dezvoltă competențele digitale, care sunt baza atât pentru acces, cât și pentru minimizarea riscurilor online care pot apare pe măsură ce ei utilizează internetul, iar copiii trebuie să învețe să le facă față, să fie rezilienți (Sullivan, 2019). Acest lucru este demonstrat și de studiul realizat în unsprezece țări, în rețeaua Global Kids Online (Stalker et al., 2019). În ciuda controverselor, cercetările efectuate până acum au demonstrat și existența efectelor pozitive în plan cognitiv, dar și emoțional aduse de tehnologie, cum ar fi: accelerarea coordonării ochi-mână și a capacității de recunoaștere vizuală și dezvoltarea competențelor digitale; formarea imaginii de sine, creșterea încrederii în sine, sentimentul de apartenență la grup și de relaționare, cu efecte pozitive asupra stării de bine (Bruce-Lockhart, 2018).

Un domeniu în care efectele pozitive ale utilizării tehnologiei digitale emerg și pot afecta plenar copiii este educația, deoarece prin intermediul învățării asistate de tehnologie - computer, laptop, tabletă sau telefonul mobil - s-a demonstrat că procesele cognitive sunt cel puțin la fel de solicitate, sau chiar mai solicitate. Concluzia acestor cercetări a fost că un mix de metode pedagogice online și offline ar asigura un succes mai mare al învățării (Lester, King, 2009, Heckman, Annabi, 2017). Aducerea tehnologiei digitale în sala de clasă are o serie de efecte pozitive, de la potențarea interesului și motivației elevilor, la centrarea atenției și creșterea memorabilității, dar și a capacităților de căutare și analiză a informațiilor (Herron, 2010, Tutkun, 2011, Coffey, 2012). De la dezvoltarea competențelor digitale, la cele de gândire critică, la rezolvarea de probleme și lucrul în echipă, toate pot fi realizate prin utilizarea adecvată a tehnologiei și internetului în școală (Keser, Ozdamli, 2012). În plus, internetul a făcut posibilă dezvoltarea platformelor de învățare la distanță, online, ceea ce, pe de o parte, oferă suport grupurilor dezavantajate - de la persoanele care au probleme de sănătate, la cele care provin din familiile sărace - și, pe de altă parte, încurajează colaborarea între instituțiile de învățământ, în beneficiul cunoașterii universale (Weizs, 2019). Trebuie avut în

vedere faptul că beneficiile reale pentru elevi depind de măsura în care se găsește un echilibru între politicile de integrare a tehnologiei în educație și curriculum, abilitățile elevilor și profesorilor de a o utiliza și capacitatea de selecție a metodologiilor și conținuturilor adecvate învățării digitale (Marinescu, 2017).

Mai mult chiar, în scopul potențării efectelor pozitive, în ultimii ani se testează implementarea sistemelor AI și VR în educație. Tehnologia AI va face posibilă eficientizarea educației oferite, atât pentru fiecare elev - căruia i se va putea adapta curriculum-ul funcție de capacități - cât și pentru profesori - care vor putea organiza mai bine procesele educative, dat fiind că o parte din muncile rutiniere, precum evaluarea sumativă pot fi preluate de AI (Mire, 2019, Soffar, 2019). Prin dezvoltarea VR experiențele educaționale sunt potențate, această tehnologie dovedindu-se capabilă să aducă o schimbare paradigmatică în educație. Noutatea se referă la modul în care experiența didactică este transformată în experiență directă, deoarece tehnologia VR imită perfect realitatea 3D: „prin VR cunoașterea nu mai este limitată la descrierea în cuvinte, sau la imagini dintr-o carte", ci devine tangibilă și interactivă (Babich, 2019). Deși, pe de o parte, problemele de ordin financiar și logistic împiedică răspândirea pe scară largă a acestei tehnologii, și pe de alta, sunt necesare mai multe studii legate de efectele asupra sănătății umane (fiind deja identificate o serie de dezavantaje), putem spune că într-un viitor relativ apropiat este foarte probabil ca școala și educația să fie transformate complet prin integrarea tehnologiei digitale avansate (Kamińska, Sapiński, et al., 2019).

Studiile și cercetările în domeniu au relevat că, aidoma societății, unde binele și răul coexistă, și în mediul virtual, alături de numeroasele avantaje și dezavantaje, copiii și adolescenții, se confruntă cu o serie de riscuri în mediul online, pe măsură ce utilizarea tehnologiei se integrează mai mult în viața lor. Încă din 2008, Livingstone și Helsper (2008) afirmă că există o relație de determinare pozitivă între oportunitățile și riscurile online. Astfel, doar prin utilizarea internetului se pot forma competențele digitale,

care reprezintă soluția pentru accesul la oportunitățile și la valorificarea plenară a experiențelor online, dar pe de altă parte, simultan, în mediul online apar și riscurile deseori incontrolabile, și care pot fi surmontate numai cu ajutorul competențelor digitale (Livingstone, Helsper, 2008).

Într-o lume în care „linia dintre online și offline devine tot mai greu de desenat" (Livingstone, 2017) și granița dintre oportunități și riscuri trebuie înțeleasă ca fiind fluidă. Această nouă perspectivă pleacă de la concepția potrivit căreia, de la un ideal în care utilizarea tehnologiei îi ajută pe copii să își formeze competențele digitale, să comunice, să se exprime și informeze, se poate ajunge foarte ușor la perspectiva negativă, în care timpul petrecut online este fie, în detrimentul altor activități benefice, de interacțiune fizică și comunicare directă, fie favorizează expunerea la conținut neadecvat vârstei, la dependență, agresivitate și comportamente de risc (McDool, Powell et al., 2020).

Pe un continuum al utilizării internetului, efectele pozitive și cele negative sunt definite în funcție de probabilitatea de a afecta starea de bine a copiilor, aceeași experiență, sau conținut, fiind interpretat diferit de fiecare în parte, astfel încât expunerea la același risc nu înseamnă obligatoriu apariția acelorași efecte negative (Livingstone 2017, Staksrud et al, 2013). Toate acestea au fost atent studiate și clasificate din mai multe perspective, concluzia fiind că influențele negative sunt o realitate și pot fi exhaustive asupra copiilor, afectându-i pe plan fizic, cognitiv, emoțional, sau social, cu impact asupra stării generale de bine și asupra dezvoltării. (Straker, Zabatiero et al., 2018). Aceste efecte negative sunt detaliate în tabelul 6.

Tabelul 6: Riscuri ale utilizării internetului - efecte negative

Riscuri în plan:	Efecte
Fizic	Probleme de postură, sedentarism cu afectarea dezvoltării oaselor și mușchilor, motricității; obezitate; probleme de vedere
Cognitiv	Limitarea timpului alocat învățării școlare, deficit de atenție, de dezvoltare a limbajului, rezolvării de probleme și creativității

Emoțional	Dependența, depresie, anxietate și înrăutățirea stării psihice prin expunere la conținut neadecvat și reclame
Social	Izolare, minimizarea interacțiunilor față în față, expunere la cyberbullying, sexting sau grooming;

(adaptare după Straker, Zabatiero, 2018)

Pe de altă parte, studiile realizate asupra modului în care copiii și adolescenții utilizează internetul, precum cele din rețeaua *EU Kids Online,* au clasificat riscurile din mediul virtual, în mai multe categorii: de „conținut" - copilul este poziționat ca și „recipient" al unor conținuturi nocive sau neadecvate vârstei; de „contact" - în care copilul participă, chiar fără intenție, în activități online dăunătoare inițiate de alții (de obicei adulți); de „conduită" - în care copilul este „actor", participând activ în acțiune. (Livingstone, Haddon, et al., 2011).

Tabel 7: Clasificarea riscurilor utilizării internetului pentru copii și adolescenți

Riscuri	CONȚINUT	CONTACT	CONDUITĂ
Agresivitate	Violență excesivă	Hărțuire, urmărire	Cyberbullying, violență
Sexualitate	Pornografie	Abuz/exploatare sexuală, grooming	Hărțuire sexuală, „sexting"
Valori	Rasism, mesaje incitatoare la ură, suicid/auto-mutilare	Îndoctrinare ideologică	Generare de conținut dăunător, violență
Comerciale	Reclame ascunse, știri false	Furtul de date personale	Jocuri de noroc, cumpărături, informații false,

(adaptare a clasificării realizate în cadrul studiilor EU Kids Online, după Livingstone, Haddon, 2011).

În numeroase cercetări (Livingstone, et al., 2011, 2017, Domoff, Radesky, et al., 2018, Paus-Hasebink, Kultere, et al., 2019, Baptista-Lucio, et al., 2017, Smahel et al., 2020) aceste riscuri sunt analizate prin prisma percepției copiilor și a părinților legate de apariția lor, demonstrându-se că cele mai frecvente dintre acestea

sunt: cyberbullying-ul, sexting-ul, grooming-ul, expunerea la conținut dăunător, cu violență extremă, incluzând și mesaje incitatoare la ură, comportamente de auto-mutilare, suicid sau anorexie/bulimie, utilizarea excesivă a internetului - îndeosebi a rețelelor de socializare și a jocurilor online - la intersecția cu furtul/protecția datelor personale, problemele de infectare a dispozitivelor electronice cu viruși, și manifestări psihologice legate de aceste riscuri, precum dependența, anxietate socială, sau depresie (Smahel et al., 2020, Rodriguez de Dios, Oosten, Igartua, 2018, Savage, Tokunaga, 2017, Tsitsika, Janikian et al, 2015, Zalsman, Hawton, et al., 2016, Le Breton, 2018). În tabelul 8 sunt detaliate definițiile utilizate pentru a descrie aceste fenomene, modul în care se manifestă la nivel de comportament și unele dintre implicațiile negative descoperite în urma studiilor.

O discuție amplă în analiza oportunităților și riscurilor datorate internetului pentru copii și adolescenți vizează identificarea factorilor care contribuie la asocierea apariției lor cu discriminarea digitală (fie ea de nivel unu, doi și trei). Cercetările realizate în acest sens au pornit de la studiul corelațiilor cu variabilele demografice (vârsta, sexul și situația familială din punct de vedere socio-economic si al nivelului de educație al părinților) (Wessels, 2013, Ragnedda, Muschert, 2013, Van Deursen, Van Dijk, 2013, 2019). Au existat și cercetări aprofundate asupra modului în care accesul la diverse tipuri de tehnologie, inclusiv tipul de conexiune internet, sau practicile de mediere digitală parentală, a prietenilor (*peers*) sau a școlii afectează aceste fenomene (Livingstone, 2019, Contreras, 2018, Kardefelt-Winther, 2019, Raisedorf, Fernandez, et al., 2020).

Tabel 8: Descrierea riscurilor asociate accesului și utilizării internetului în cazul copiilor și adolescenților

Riscuri pentru copii / adolescenți	Definiție / Manifestare	Efecte și corelații
Cyberbullying / hărțuire online În anul 2019, pentru România la copiii de 9-16 ani, datele indică: 19% - agresori & 32% victime bullying ș cyberbullying, (Smahel et al, 2020)	Comportamentul abuziv de bullying / hărțuire cu ajutorul mijloacelor electronice - media interactiv-digitale, „realizat în mod repetat, cu intenție directă sau indirectă și care duce la prejudicierea fizică și/sau psihică a victimei/victimelor" (OMEC 4343/27.05.2020) Este făcută distincția dintre a fi agresor sau victimă, în special prin prisma consecințelor asupra victimelor, dar, s-a demonstrat că de cele mai multe ori, agresorii sunt/au fost la rândul lor victime, iar aceste comportamente se perpetuează în timp (Marciano, Schulz, Camerini, 2020).	Se constată existența unei relații bi-cauzale între bullying și cyberbullying: agresorii / victimele bullying-ului tadițional sunt agresori/victime și online; victimele online devin agresori offline, sau invers. Situația în care cineva este victimă sau agresor se asociază atât cu depresie, anxietate, cât și cu comportamente de risc: agresivitate, consum de substanțe, și probleme de relaționare. Utilizarea excesivă a internetului este în relație directă cu cyberbullying-ul, rezultatul putând fi apariția ambelor manifestări, de victimă sau agresor. (Marciano, Schulz, Camerini, 2020)

Sexting **În anul 2019, pentru România la copiii de 9-16 ani, datele indică:** **25% - au primit astfel de mesaje;** **6% - au trimis** **(Smahel, et al., 2020)**	Termen provenit din asocierea „sex" și sintagma „mesaje tip text". El se referă la trimiterea mesajelor cu conținut sexual explicit, sub formă de text, imagini sau video prin intermediul internetului (Van Ouytsel, Walrave, et al., 2018). Considerat a fi o manifestare normală a dezvoltării identității sexuale în adolescență și tinerețe atunci când este consimțit, devine problematic atunci când este neautorizat și implică trimiterea acestor mesaje către o audiență largă, căreia nu îi era adresat (Van Ouytsel, Walrave, et al., 2018).	Este asociat semnificativ cu activitatea sexuală, parteneri sexuali multipli, neutilizarea mijloacelor contraceptive, comportament delincvent, consum de substanțe de risc și internalizarea problemelor (Mori, Temple, Browne, 2019)

Întâlnirea online cu persoane necunoscute **În anul 2019, pentru România la copiii de 9-16 ani, datele indică:** **38% - au intrat în contact cu persoane necunoscute pe internet;** **23% - s-au întâlnit față în față cu persoane cunoscute online** **(Smahel et al., 2020)**	Interacțiunea cu persoane cunoscute doar în mediul online și întâlnirea cu ele și în realitate este considerat a fi un comportament de risc, putând conduce la agresiune fizică, sau abuz sexual. (Smahel, et al. 2020)	Situația în care o persoană devine victimă online este asociată comportamentelor de risc, precum: comunicarea cu persoane necunoscute online, distribuirea online de date personale către necunoscuți, întâlnirea în realitate cu persoane cunoscute online, și discuțiile despre sex în mediul online. (Whittle, Hamilton-Giachritsis 2013)
Primirea nedorită de mesaje cu conținut sexual / Grooming **În anul 2019, pentru România la copiii de 9-16 ani, datele indică: 16% dintre copii au primit astfel de cereri)** **(Smahel, et al., 2020)**	Primirea nedorită de mesaje cu conținut sexual este un factor predictiv pentru „grooming” - termen ce definește comportamentul unui adult de a se preface, folosind internetul, pentru a se apropia de un minor în scopul abuzului sexual. (Whittle H., Hamilton-Giachritsis, et al., 2013)	

Expunere la conținut dăunător **În anul 2019, pentru România la copiii de 9-16 ani, datele indică:** **- 18% - mesaje violență și ură** **- 13% - utilizare droguri și imagini conținut sexual** **- 12% - anorexie /bulimie/ suicid** **- 8% - moduri de auto-rănire** **(Smahel et al., 2020)**	-mesaje incitatoare la ură -violență extremă -imagini conținut sexual/ pornografie -modalități de auto-rănire / anorexie / bulimie / suicid -consum de substanțe ilegale (Smahel et al., 2020)	Comunicate prin diferite contexte ale mediului virtual: comunități online, jocuri, știri, site-uri sportive, sau rețele de socializare. Afectează starea de bine, fiind asociate cu anxietatea, și depresia. (Bliuc, Faulkner et al., 2018)
Utilizarea excesivă a internetului / dependența de jocuri sau rețele de socializare. **În anul 2019, pentru România la copiii de 9-16 ani, datele indică:** **-79% copii joacă zilnic, sau săptămânal jocuri online** **-64% vizitează zilnic, sau săptămânal rețele de socializare** **- 10% dintre copii sunt în risc de utilizare problematică a internetului** **(Smahel et al., 2020)**	Utilizarea excesivă a internetului poate fi problematică, având potențialul de a crea dependență. Este considerată în sens non-clinic, ca și utilizare problematică a internetului - acel tip de utilizare ce afectează în mod negativ celelalte activități, și starea de bine a copilului. (Smahel et al., 2020)	Este asociată cu probleme emoționale, implicarea în comportamente de risc, încredere scăzută în sine, randament școlar scăzut, consum de substanțe, probleme fizice: lipsa somnului, a activității fizice și tulburări alimentare (Smahel et al., 2020) Este corelat cu timpul îndelungat petrecut pe internet. Totuși nu este un factor singular care influențează acest comportament. (Kardefelt-Winther, 2017)

(adaptare după Smahel et al., 2020, Marciano, Schulz, Camerini, 2020, Van Ouytsel, Walrave, et al., 2018, Mori, Temple, Browne, 2019, Whittle, Hamilton-Giachritsis 2013, Bliuc, Faulkner et al., 2018, Kardefelt-Winther, 2017).

Mai exact, cercetările din rețeaua *EU Kids Online* au confirmat în primul rând, cel puțin pentru copiii și tinerii europeni, existența unei legături între riscurile offline și cele online, în sensul în care problemele din realitatea cotidiană se vor manifesta și în mediul online, și invers - ceea ce se întâmplă în mediul online are repercusiuni în offline (Livingstone, 2019). Un rezultat direct al acestei situații este faptul că riscurile asociate internetului corelează cu problemele cu care copiii se confruntă în mediul familial și social. Oportunitățile, respectiv riscurile depind, pe de o parte de vârsta, genul și statusul socio-economic, de reziliența și resursele interne personale de a gestiona apariția riscurilor pentru copii și adolescenți. Pe de altă parte, atât riscurile cât și oportunitățile se află în relație de dependență și cu modul în care familia susține copilul sau adolescentul, iar școala și colegii au un rol foarte important, alături de cadrul macro-social al sistemului național de educație, a reglementărilor existente în domeniu și valorile culturale specifice (Livingstone, 2019).

Similar, studiile realizate în America, demonstrează că tehnologia digitală este „ca o oglindă, reflectă persoana care o utilizează" (Contreras, 2018). În acest fel, chiar în condițiile depășirii problemei accesului la internet, și a discriminării de prim tip, pentru copii simpla proveniență din medii sociale diferite, influențează expunerea mai mare sau mai redusă în ceea ce privește oportunitățile și riscurile. S-a constatat că deși și copiii și adolescenții din mediile dezavantajate utilizează mult tehnologia, dar o fac în mod „pasiv", accesează conținut diferit, ei sunt mai expuși riscurilor, în comparație cu cei care provin din familii cu un status socioeconomic mai ridicat, care utilizează mediul online pentru a-și îmbogăți cunoașterea. În plus, părinții copiilor din ultima categorie sus-amintită se implică activ în medierea digitală, spre deosebire de cei care aparțin mediilor dezavantajate, ai căror părinți oferă libertate copiilor pe internet, fără a îi ajuta însă în medierea riscurilor online (Contreras, 2018).

Aceeași concluzie a existenței unei congruențe între mediul online și offline este susținută și de meta-analiza realizată de

Kardefelt-Winther (2019) asupra studiilor ce au vizat efectele timpului petrecut online de copii și adolescenți. Rezultatele acestui studiu au demonstrat că doar timpul petrecut online nu este o variabilă care să aibă o putere explicativă suficientă pentru a prezice independent apariția oportunităților sau a riscurilor. Generic, din punct de vedere a afectării stării generale de bine, atât slaba cât și excesiva utilizare a internetului au efecte negative, iar utilizarea moderată a acestuia are efecte pozitive, fără a se observa existența unei diferențieri în funcție de gen. Astfel, identificarea oportunităților și / sau riscurilor internetului pentru copii nu se poate face în mod izolat, fără a include în explicație și contextul social și variabilele socio-demografice (Kardefelt-Winther, 2019).

Pe de altă parte trebuie înțeles și caracterul subiectiv al riscurilor online, în sensul în care expunerea la același risc este percepută diferit de variați copii, producându-le suferință în grade diferite (D'Haenens, Vandoninck, Donoso, 2013). Explicația acestui rezultat empiric se află în capacitatea de reziliență, respectiv în abilitatea de a gestiona experiențele negative, prezente atât în mediul online cât și în cel offline. Cu alte cuvinte, copiii care au o reziliență dezvoltată reușesc să găsească soluții proprii și să transforme experiența negativă într-una neutră, sau pozitivă. Cercetările din rețeaua *EU Kids Online* au identificat trei tipuri de strategii folosite de copii pentru a gestiona riscurile online: „fatalistic sau pasiv" - cei care speră că problema va dispărea de la sine, sau nu mai folosesc internetul pentru un timp; „comunicarea" - cei care povestesc ce li s-a întâmplat; „pro-activ" - cei care acționează singuri pentru a îndepărta problema (D'Haenens, et al., 2013). Măsura în care copiii apelează la aceste strategii variază în funcție de tipul de risc întâlnit și de caracteristicile lor socio-demografice, o dată în plus demonstrându-se faptul că vulnerabilitatea online se află în relație directă cu vulnerabilitatea offline. În acest fel copiii și adolescenții care suferă de sensibilitate psihologică, fiind expuși dificultăților de a-și gestiona emoțiile, comportamentele și relațiile sociale în lumea reală, sunt și cei care receptează în lumea virtuală mai multe experiențe negative (D'Haenens, et al., 2013).

Concluzionând, oportunitățile și riscurile întâlnite de copii și adolescenți în mediul online, depind de o multitudine de factori micro și macro sociali, așa cum este prezentat în figura 2.

Un element cheie în dezbaterea referitoare la riscurile și oportunitățile asociate internetului îl reprezintă „competențele digitale”. Acest termen se referă la măsura în care utilizatorii învață să folosească tehnologia și resursele oferite de mediul online, fiind totodată capabili să facă față riscurilor din mediul virtual. Capitolul următor este dedicat detalierii acestui concept, pe care îl considerăm relevant pentru lucrarea de față, competențele digitale fiind considerate soluția potențării oportunităților internetului și depășirii inegalităților, „fiind cruciale în a determina caracterul benefic sau riscant al activității pe internet” (Livingstone, 2019).

Figura 2: Factori determinanți ai oportunităților și riscurilor asociate accesului și utilizării internetului pentru copii și adolescenți

Vârstă, acces, educație, timp petrecut online

OPORTUNITĂȚI	PLAN	RISCURI
Coordonare ochi-mana, atenție la detalii	FIZIC	Sedentarism, obezitate, problem de vedere
Îmbunătățirea performanțelor școlare, a limbajului, a capacității de rezolvare probleme, creativitate și gândire critică	COGNITIV	Scăderea performanțelor școlare, deficit de atenție, de limbaj, creativitate, rezolvare probleme
Creșterea încrederii în sine, diminuarea stărilor de depresie, stare de bine	EMOȚIONAL	Dependența, depresie, anxietate, agresivitate, conflicte, comportamente de risc
Comunicare și interrelaționare, participare în grupuri și comunități, competențe interculturale	SOCIAL	Izolare, minimizarea interacțiunilor față în față, expunere la cyberbullying, sexting sau grooming

Status socio-economic și educațional al familiei, cultura, etnia, naționalitatea

(compilație originală a autorului)

c. **Competențele digitale**

Pentru a beneficia, a înțelege și participa la complexitatea interconectării mediată digital ce formează cibercultura sunt necesare noi competențe teoretice și practice, numite „competențe digitale”, acestea fiind bazate pe „alfabetizarea digitală” (în acest caz am optat pentru traducerea ad-litteram a termenului folosit în limba engleză „*digital literacy*”). Termenul „literacy”, tradus în limba română ca „alfabetizare”, pornește de la ideea de asimilare în masă a competențelor de bază: scris, citit, socotit. Aceste competențe transpuse în contextul mediatizării digitale vizează „înțelegerea informației, indiferent de mediul prin care este transmisă” (Lanham, 1995, în Knobel, Lankshear, 2006), fiind astfel mai mult decât simple abilități tehnice sau operaționale, înglobând și capacitatea de a corela informațiile, de a le evalua conținutul și de a naviga pe internet (Glister, 1997, în Knobel, Lankshear, 2006).

Numeroase studii s-au centrat pe operaționalizarea conceptului anterior menționat și pe identificarea acelor abilități necesare utilizării tehnologiei, a variatelor practici tehnice, sociale și etice care emerg din utilizarea cotidiană a aparatelor conectate la internet, la nivel global căutându-se soluții atât pentru a măsura aceste elemente, cât și pentru a oferi tuturor persoanelor acces la dobândirea unui nivel minim de alfabetizare digitală (Spante, et al., 2018, Porat, Blau, Barak, 2018, Lee, Park, et al., 2019). Datorită dezvoltării tehnologice galopante, a apariției continue de noi tehnologii digitale, un nivelul minim de abilități necesare unei persoane pentru a beneficia de oportunitățile digitalizării este dificil de stabilit. Generic, alfabetizarea digitală („*digital literacy*”) cuprinde setul de cunoștințe și abilități necesare unui individ pentru a utiliza internetul și diversele aparate, precum telefon mobil, laptop, tableta, sau calculator desktop în scopul comunicării, colaborării, informării și împărtășirii de idei, participării active în lumea mediatizată (Yazon, Ang-manaug, et al., 2019).

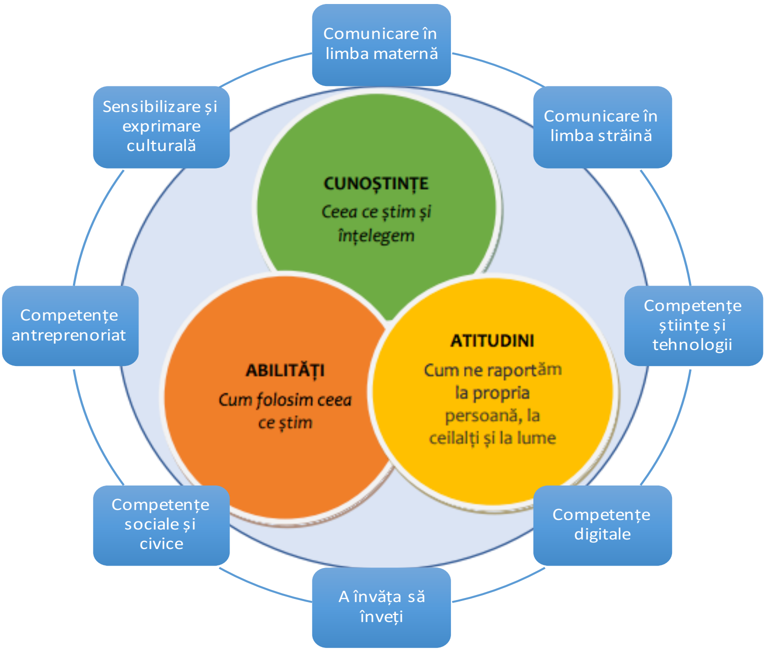
Atât la nivelul academic, cât și la cel al politicilor sociale sunt însă folosiți în egală măsură termenii „*digital competences*” (competențe digitale) (Vourikari, et al. 2016, Carretero, et al., 2017),

„*digital literacies*” (alfabetizare digitală) (Knoble, Lankshear, 2006, Certiport, 2020) sau „*digital skills*” (abilități digitale) (Vourikari, et al. 2016, Carretero, et al., 2017). Datorită noutății domeniului și a gradului ridicat de înnoire și înlocuire a tehnologiilor, putem spune că nu există definiții standardizate pentru termenii anterior menționați. În acest fel, conceptele sunt folosite fie ca explicându-se reciproc, fie ca sinonime, fie le este atașată o definiție proprie, sau ele pot fi utilizate chiar fără a fi definite, deoarece au dobândit sens la nivelul cunoașterii comune (Spante, Hashemi, et al., 2018). Încă din 2010, OECD sugera că la nivel de politici guvernamentale, abilitățile digitale trebuie privite în mod dinamic și ar trebui conceptualizate regulat, pentru ca apoi să poată fi transformate în standarde educaționale. (OECD 2010, Ilomaki, Kantosalo, Lakkala, 2011). Analiza sistematică a modului în care au fost folosite aceste concepte, relevă existența unei caracteristici comune importante și anume faptul că de-a lungul timpului definirea lor a evoluat, de la perspectiva tehnic-operațională la cea orientată spre cunoaștere, gândire critică și responsabilitate (Spante, Hashemi, et al., 2018). În opinia noastră aceasta este încă o dovadă că aceste concepte evoluează și se transformă, o dată cu digitalizarea societății.

În educația europeană, după anii 1980, în contextul dezvoltărilor socio-economice și a avansului spre societatea bazată pe cunoaștere s-a considerat necesară schimbarea modului de organizare a învățării. Astfel, ca și finalități ale actului didactic a avut loc trecerea de la centrarea pe conținuturi și împlinirea de obiective educaționale, la formarea de competențe, (European Commission, 2006/962/EC, Mândruț, Ardelean, 2013, Ducu, 2018). În această direcție, competențele înglobează o dimensiune practică - operațională, în sens larg fiind acceptată definirea competenței ca și „combinația de cunoștințe, abilități și atitudini de care toți oamenii au nevoie pentru dezvoltarea și împlinirea personală, participarea civică, incluziune socială și angajare pe piața muncii” (European Commission, 2006/962/CE). La nivel continental au fost definite opt competențe cheie și s-a recomandat a fi dezvoltate la nivel social-general, integrate în politicile educaționale de toate țările membre

ale Uniunii Europene, respectiv: (1) comunicarea în limba maternă; (2) comunicarea într-o limbă străină; (3) competențe matematice și în știință și tehnologie; (4) competențele digitale; (5) a învăța să înveți; (6) competențe social-civice; (7) spirit de inițiativă și competențe antreprenoriale; (8) exprimare culturală (European Commission, 2006/962/EC). Se constată că, pe lângă locul important ocupat de dezvoltarea competențelor digitale, un aspect relevant îl constituie faptul că ele pot avea un rol decisiv în a potența formarea tuturor celorlalte competențe, prin deschiderea pe care o oferă la informație, cunoaștere și aplicabilitate.

Figura 3: Conceptul de competență și competențele cheie la nivel european



(preluare și adaptare din MEN, 2019b, p.18, p.8)

Și în țara noastră, în ultimele două decenii s-a acordat o atenție deosebită subiectului dezvoltării competențelor digitale atât ale adulților, cât mai ales ale copiilor. În acest scop, pornind de la

documentele cadru elaborate sub egida Uniunii Europene, UNESCO și OECD, au fost elaborate o serie de documente oficiale și politici publice în vederea ghidării sistemului de educație, în sensul integrării acestui tip de cunoaștere în obiectivele educaționale. Unul dintre documentele actuale de referință îl reprezintă cadrul DIGICOMP 2.0, elaborat în anul 2016, în care a fost definit ceea ce înseamnă a fi competent digital: a „utiliza tehnologia digitală cu încredere, într-un mod sigur, în diverse scopuri, de la cele profesionale, la cele educaționale, pentru a învăța, a căuta informații legate de sănătate, cumpărături, distracție, a participa și a fi inclus în viața socială."(Vourikari, et al. 2016). Au fost definite douăzeci și unu de competențe care contribuie la dobândirea competențelor digitale în cinci dimensiuni ale vieții sociale, conform tabelului 9.

Tabel 9: Dimensiunile competențelor digitale

Dimensiunile	Competențe necesare
1. Alfabetizare digitală	căutare și filtrare informații, date, conținut digital
	evaluare informații, date, conținut digital
	organizare informații, date, conținut digital
2. Comunicare și colaborare prin tehnologia digitală	interacțiunea
	distribuirea de informații
	participarea civică
	colaborarea
	neticheta
	formarea identității digitale
3. Crearea de conținut digital prin:	dezvoltarea
	integrare și modificare
	copyright și licențe
	programare
4. Siguranță și protecție a:	aparatelor
	datelor personale
	sănătății și stării de bine
	mediului înconjurător
5. Rezolvare de probleme:	tehnice
	identificarea nevoii și a răspunsului cu ajutorul tehnologiei
	utilizarea creativă a tehnologiei digitale
	identificarea diferențelor în utilizare

(adaptare după DIGCOMP 2.0, 2016, Vourikari, et al. 2016)

Pe baza definirii competențelor digitale și a operaționalizării acestui concept au putut fi stabilite standarde de măsurare, stabilindu-se pentru fiecare dintre cele cinci arii nivelul minim, intermediar, avansat și ultra-specializat, care la rândul lor au câte două niveluri (Carretero, et al., 2017). Obiectivul principal, definit la nivel internațional și european, este educarea acestor competențe digitale în rândul populației în general și a copiilor și tinerilor în special, concomitent cu măsurarea gradului lor de achiziție. Numeroase cercetări, în special în rândul copiilor și adolescenților, au fost realizate pentru a le cuantifica, pentru a se putea prevedea metode ameliorative. Aceste studii au folosit nu numai eșantioane diferite (mai mici sau mai mari, reprezentative la nivel național sau local), dar și operaționalizări diferite ale conceptului de „competențe digitale", rezultând date extrem de eterogene. Spre exemplu, într-un amplu studiu realizat în Spania, Rodriguez-de-Dios (2018) folosește o scală în șase dimensiuni, competențele digitale cuprinzând: (1) aptitudini tehnologice și instrumentale, (2) de comunicare prin tehnologiile digitale, (3) de a utiliza informațiile, (4) gândirea critică, (5) abilități de securitate personală și (6) a aparatelor folosite. (Rodriguez-de-Dios, 2018). În cadrul studiului *EUKIDS Online* (desfășurat și în România în 2018) evaluarea competențelor digitale ale copiilor s-a făcut folosind o scală cu patru dimensiuni: (1) competențe instrumentale de utilizare a platformelor digitale și a datelor personale, (2) competențe de informare și utilizare critică a informației, (3) competențe sociale, de comunicare și relaționare prin intermediul tehnologiei, și (4) competențe creative, de editare, creare, postare pe internet a conținutului foto/audio/video (Velicu, Balea & Barbowski, 2019). Concluziile studiilor longitudinale realizate în rețeaua *EU Kids Online* arată însă un paradox: chiar dacă numărul activităților și timpul petrecut online de copii crește de la un an la altul, această schimbare nu s-a reflectat în modificarea comportamentelor lor, care rămân axate mai puțin pe a crea și încărca conținut, a citi știri, sau a se angaja civic în mediul online (Livingstone, 2019). Rezultatele trebuie privite totuși cu circumspecție, deoarece competențele măsurate vizează, pe de o

parte, auto-percepția copiilor, și pe de altă parte, o serie de competențe operaționale - necesare în a gestiona aplicațiile și funcționalitatea aparatelor, sau datele personale și măsura în care creează conținut online. Acestea sunt în general corelate cu o utilizare superficială a internetului (în special a rețelelor de socializare și a jocurilor) și mai puțin cu utilizarea tehnologiei în sensul valorizării oportunităților pe care li le-ar putea oferi (din perspectiva educațională, academică, de participare civică sau dezvoltare personală). Totodată datele existente demonstrează că factorii care influențează decalajele în dobândirea competențelor digitale, persistă. Astfel, vârsta, rămâne un factor decisiv, la fel și inegalitățile socio-economice (Livingstone, 2019), observându-se o stagnare din punct de vedere al generării unor schimbări sociale de substanță, chiar în condițiile apariției continue a unor noi tehnologii.

Nivelul de dezvoltare al competențelor digitale se află într-o relație de corelație directă cu măsura în care utilizatorii sunt expuși oportunităților internetului și au un rol determinant în diminuarea sau perpetuarea discriminării de nivel doi („*second level digital divide*") (Hargittai & Hinnant 2008; OECD, 2011 în Cabello-Hutt, Cabelo & Claro, 2017, p.5). Sunt vizați în acest sens factori precum vârsta, genul, nivelul de educație și starea financiară a familiei, care sunt variabile ce influențează dobândirea competențelor digitale. Astfel, pentru copii, pe măsură ce ei înaintează în vârstă au și un nivel mai ridicat al competențelor digitale. Pe de altă parte, genul influențează nu numai tipul de conținut accesat, dar și nivelul competențelor digitale, cercetările demonstrând că fetele au un nivel mai ridicat al acestora față de băieți, după cum persoanele cu un nivel scăzut de educație și stare materială precară, dețin mai puține competențe digitale (Cabello-Hutt et al, 2017).

Rezultatele cercetărilor referitoare la discriminarea digitală, demonstrează că persoanele care au un status social ridicat beneficiază mai mult datorită utilizării tehnologiei, atât online cât și offline (Van Deursen, Helsper, 2016), generându-se astfel al treilea nivel al discriminării digitale și devenind și mai importantă dezvoltarea competențele digitale în rândul populației. Studiile din

țările dezvoltate, în care peste 90% din populație utilizează internetul, arată că simpla creștere a accesului la internet și tehnologie nu conduce automat la reducerea discriminării, deoarece există diferențe în modalitățile de utilizare și rezultatele obținute în viața reală, datorită accesului inegal în lumea digitală. Astfel, rezultatul, prin prisma competențelor digitale este o accentuare a inegalităților (Van Deursen, Helsper, 2016).

În ceea ce privește diferențierea majoră a beneficiilor și dezavantajelor legate de utilizarea internetului, studiile realizate au constatat că aceasta provine și din tipul de tehnologie care este folosit. De exemplu, accesul la internet doar de pe telefonul mobil oferă mai puține avantaje decât utilizarea și a laptop-ului sau a desktop-ului. Concluzia a fost că, deși fiecare aparat conectat la internet are avantaje și dezavantajele specifice, utilizarea mai multor aparate este asociată cu o mai mare diversitate a activităților online, cu mai multe competențe digitale și beneficii (Van Deursen, van Dijk, 2019, Reisedorf, Fernandez et al., 2020).

Tot pentru identificarea inegalităților induse de modul în care este utilizată tehnologia digitală, cercetările actuale au constatat că dezvoltarea inegală a competențelor digitale generează trei tipuri de decalaje între indivizi, toate cu efecte asupra adâncirii discriminării digitale de nivel secundar și terțiar: (1) decalajul creativ - cu referire la diferența între vechile și noile forme de auto-promovare personală (fiind necesare cunoștințe specifice pentru a accesa noile forme de creativitate digitală, bloguri și v-loguri, utilizarea rețelelor precum *Instagram*, *Snapchat* și a tuturor aplicațiilor prin care indivizii își construiesc imaginea și identitatea virtuală); (2) decalajul informațional - cu referire la diferența dintre vechile și noile tipuri de informații care sunt accesibile online (precum *„big data”* și întregul *world wide web*), dublat de diferitele moduri și canale de transmitere și receptare a informațiilor; (3) decalajul cognitiv - cu referire la transformarea modului în care înțelegem, gândim și interacționăm cu ajutorul tehnologiilor digitale mobile, la capacitatea de a înțelege conținuturile digitale și de a

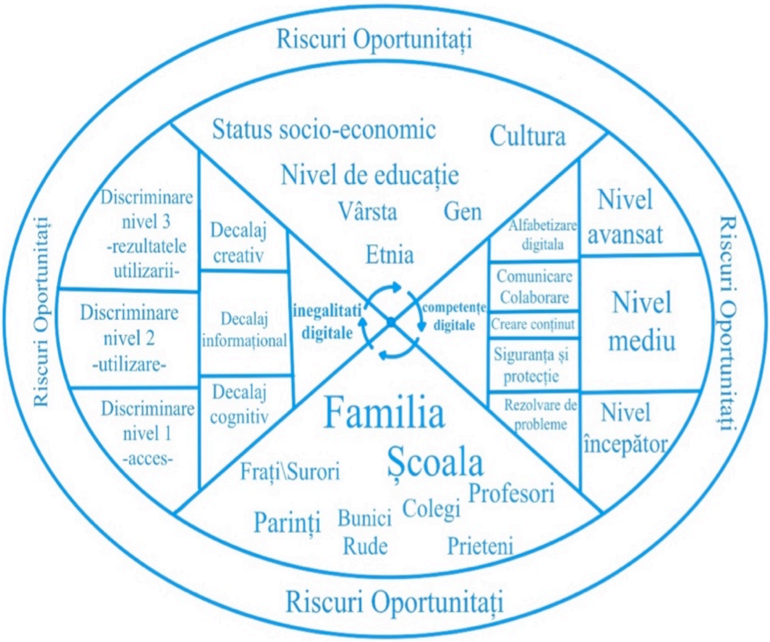
gândi critic asupra lor, selectând ceea ce e relevant și adevărat (Cardoso & Silva, 2019).

Pentru a micșora aceste decalaje în viitor și pentru a ajuta copiii și adolescenții să beneficieze plenar de oportunitățile oferite de digitalizare, împreună cu accesul la tehnologie, se consideră că trebuie dezvoltate atât competențele și abilitățile lor digitale, cât și, în egală măsură cele ale părinților și profesorilor (Livingstone, 2017). Așa cum concluzionează Sonia Livingstone (2019), șansa de a beneficia de avantajele digitalizării depinde de mai mulți factori, aceștia fiind interconectați, potențându-și efectul. Pe de o parte sunt factorii ce țin de caracteristicile individuale și mediul proxim: vârsta, genul, statusul socio-economic al familiei, modul în care părinții îl susțin pe copil sau adolescent în lumea reală și virtuală, interacțiunea cu familia extinsă, profesorii, prietenii, colegii și măsura în care acesta este expus la un conținut online pozitiv. Pe de altă parte, factori macro-sociali, precum sistemul de învățământ, reglementările naționale în domeniu, oferta de conținut digital, și valorile culturale (Livingstone, 2019) au un rol foarte important în a accentua, sau diminua șansa la dezvoltarea competențelor digitale ale copiilor, dar și ale părinților, profesorilor și ale celorlalți adulți cu care copiii interacționează. Figura 4 ilustrează modul în care interacționează acești factori.

În capitolul următor, aceste aspecte legate de principalele instituții care contribuie la formarea competențelor digitale ale copiilor și adolescenților, familia și școala vor fi aprofundate și detaliate. Mai exact, având în vedere, că vârsta de la care copiii utilizează tehnologia scade, familia fiind prima instituție cu rol extins în socializarea primară (deopotrivă offline și online a copiilor) vor fi detaliate, în primul rând, modalitățile prin care părinții influențează comportamentul digital al copiilor lor, respectiv strategiile de mediere digitală și efectele asupra accesului lor la oportunități sau riscuri. Apoi, deoarece rolul școlii și al sistemului educațional este cel puțin la fel de important în a ghida dezvoltarea copiilor și implicit, a competențelor lor digitale, completând intervenția mediului familial, vor fi detaliate și metodele utilizate și

influențele instituțiilor educaționale asupra dezvoltării competențelor digitale ale copiilor.

Figura 4: Oportunități și riscuri digitale: corelații competențe - inegalități digitale și factori determinanți



(sursa: compilație a autorului,adaptare după Livingstone 2017, 2019, Vuorikari, 2016, Cardoso & Silva, 2019, Cabello-Hutt, Cabelo & Claro, 2017, Van Deursen, Helsper, 2016)

3. Sumar și continuare

În acest capitol am prezentat principalele repere teoretice care susțin prezentul demers de cercetare, respectiv înscrierea sa în cadrul conceptual larg al constructivismului și interacționalismului simbolic, și, secundar, elementele împrumutate din Sociologia Digitală, a Copilăriei, a Educației și teoria Mediatizării. Lucrarea de față caută să aprofundeze cunoașterea modului în care copiii și adolescenții intră în relație cu tehnologia digitală și pentru aceasta

am făcut apel la abordarea exhaustivă specifică Modelului Bioecologic al Dezvoltării Umane (Bronfenbrenner, 2006). În opțiunea noastră am plecat de la constatarea că realitatea socială prezentă este una în care tehnologia digitală a devenit ubicuă, iar procesele de digitalizare se integrează tot mai rapid și mai profund în toate activitățile umane, de la cele de zi cu zi, la cele economice și de organizare socială. Datele recente asupra modului în care tehnologia și internetul sunt folosite în România, în Europa și în întreaga lume, au rolul de a oferi o imagine asupra amplorii fenomenului și a descrie societatea în care se dezvoltă copiii, expuși de la cele mai mici vârste tehnologiei și vastului univers online. Funcție de o serie de factori de natură internă și externă, mai mult sau mai puțin controlabili ei trebuie să învețe să maximizeze oportunitățile și să minimizeze dezavantajele. Expunerea la riscurile online, care are efecte negative în plan fizic, cognitiv, emoțional și social este potențată de discriminările generate de accesul diferit la tehnologie și dezvoltarea inegală a competențelor digitale, fapt ce suscită îngrijorări în rândul factorilor de decizie socială, al părinților și profesorilor și stimulează căutarea de metode prin care acestea să fie diminuate. Prezenta lucrare se înscrie în acest demers general, și urmărește să identifice specificul românesc de adaptare la digitalizarea societății informaționale. Am căutat astfel răspunsuri la întrebări precum: *Ce se întâmplă cu copiii și adolescenții în această lume fracționată de accesul inegal și competențele diferite în a utiliza tehnologia? Cum îi afectează și cum pot fi minimizate efectele diferitelor nivele de discriminare pentru ei, astfel încât să beneficieze de șanse egale într-un viitor în care prezența tehnologiei este o certitudine?*

În capitolul următor această problematică va fi abordată, dar de această dată fiind centrată asupra părinților și profesorilor (ca și adulți semnificativi în viața copiilor), asupra familiei și școlii (ca și instituții cu rol fundamental în socializarea primară și secundară a copiilor și adolescenților). Deplin conectați la lumea online acești actori sunt cei care facilitează accesul și modelează relația copiilor cu mediul digital. În același timp, media (în calitatea ei de agent tradițional al socializării secundare) devenită între timp media

digitală omniprezentă, exercită la rândul ei influențe socializatoare puternice asupra copiilor și adolescenților. Este cu atât mai important să înțelegem și studiem efectele cumulate ale tuturor acestor factori ai socializării cu cât, pe de o parte nu cunoaștem rezultatul influenței exercitate de ei pe termen lung, iar pe de altă parte copiii și adolescenții sunt acum considerați cetățeni activi, participanți cu drepturi depline în mediul online.

"Legătura care unește adevărata familie nu este una de sânge,
ci una bazată pe respectul și bucuria cu care fiecare
membru îmbogățește viețile celorlalți.
Nu întotdeauna membri aceleiași familii împart același acoperiș"
(Richard Bach, Iluzii, 1977)

CAPITOLUL III.
FAMILIA ȘI ȘCOALA – MEDIATORI AI AVANTAJELOR ȘI RISCURILOR ASOCIATE INTERNETULUI PENTRU COPII ȘI ADOLESCENȚI

Concluziile cercetărilor realizate asupra realității îngrijorătoare a riscurilor internetului pentru copii și adolescenți arată că principala soluție pentru a-i feri de ele și de a îi ajuta să beneficieze de oportunități este de a le forma competențele digitale (Rodriguez-de-Dios, Oosten & Igartua, 2017, Livingstone 2019, MEN, 2019b), împreună cu a le crește capacitatea de reziliență (Livingstone, Davidson, Bryce et al., 2017). Documente de politici publice și educaționale care ghidează acest demers, precum „Educating 21st Century Children" - OECD, 2019; „The Future of Education and Skills - Education 2030" - OECD 2018, „Digital Education Plan" - European Commission, 2018, „Repere pentru Proiectarea, Actualizarea și Evaluarea Curriculumului Național" - MEN, 2019b; „Educația ne Unește - Viziune asupra viitorului educației în România", MEN, 2019a, etc., s-au elaborat atât la nivel internațional, cât și la nivel european și național. Punctul comun al acestor documente este definirea măsurilor necesare adaptării la transformarea socială digitală a tuturor instituțiilor responsabile de creșterea și dezvoltarea copiilor și adolescenților, astfel încât aceștia să fie beneficiarii oportunităților oferite de tehnologie.

Ținând cont de recomandările și soluțiile propuse la nivel guvernamental național și internațional, cumulate cu datele cercetărilor realizate în domeniu, acest capitol va continua să evidențieze demersul de reliefare a modului în care tehnologia digitală transformă copilăria în secolul douăzeci și unu. Ceea ce fac efectiv copiii pe internet depinde în foarte mare măsură de cine, ce și cum îi învață aceste lucruri. În aceste condiții familia și școala devin instituțiile cu puternic rol socializator digital. De la sinteza asupra a ceea ce înseamnă copilăria în prezent și a modului în care tehnologia digitală interferează în viața copiilor și adolescenților, se va trece la analiza modului în care familia și școala, ca și instituții, integrează tehnologia și mediază digital copiii. Vor fi definite principalele concepte ce ghidează cercetarea empirică a acestor fenomene.

1. Copilăria și socializarea digitală în societatea contemporană

În societatea actuală asistăm după anii 1990 la o transformare a modului în care copiii și copilăria sunt privite, ca urmare a două influențe majore: pe de o parte, în concordanță cu paradigma constructivistă și abordarea copilăriei ca și „un construct social" în care copilul este „actor social" cu agenție, capabil să își exprime punctul de vedere, să „își construiască și determine propria viață socială, pe a celor din jur și a societății în care trăiește" (James și Prout, 1997, în Abebe, 2019); pe de altă parte, o dată cu „Declarația Universală a Drepturilor Copiilor" (1989), se conferă și cadrul legal prin care copiii au dreptul de a participa la deciziile care îi privesc (art.12), de a se exprima, gândi și asocia liber (art. 13, 14,15), de a fi protejați (art.19, 26, 32, 33, 34, 35, 36, 37) și educați (art. 28) (CDEP, Convenția cu privire la Drepturile Copilului, 1989).

În contextul în care, pe de o parte, digitalizarea cunoaște o dezvoltare exponențială în ultimele decenii și, pe de alta, accesul copiilor de la vârste tot mai mici la internet este în continuă expansiune, aplicabilitatea conceptului de ,,participare activă" („*agency*") în realitatea vieții de zi cu zi a copiilor conduce la transformarea relațiilor pe care ei le au cu adulții și la acceptarea

ideii că „socializarea este un proces bidirecțional" (Smetana, Robinson et al., 2015, în Paus-Hasebrink et al., 2019, p.48), dinamic. Acest proces dinamic al socializării se operaționalizează în interacțiunile cotidiene dezvoltate fie în contextele sociale informale (familia, grupurile de prieteni), fie în cele formale instituționalizate (precum școala), sau non-formale, recreaționale (Paus-Hasebrink, Kulterer, et al., 2019, p.49). În toate aceste circumstanțe sociale, rolul comunicării, directe sau mediate de tehnologie este foarte important. Prin urmare, media digitală, permanent prezentă, capătă un dublu sens: atât ca și mijloc ce facilitează interacțiunea, cât și ca principala cale de acces către lumea virtuală, prin conectare la internet și la multitudinea aplicațiilor pe care le oferă.

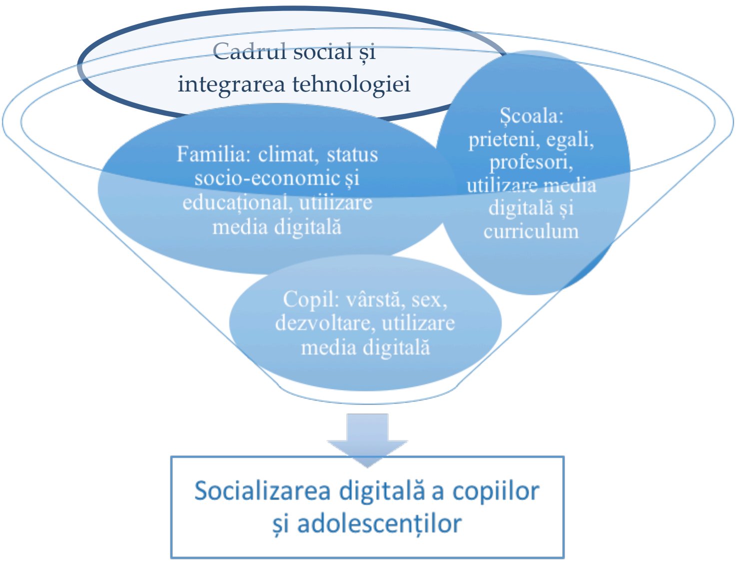
În aceeași direcție de analiză, cercetările realizate asupra modului în care copiii și adolescenții utilizează internetul și gradul în care aceste practici îi afectează pozitiv sau negativ, demonstrează că politicile menite să îmbunătățească starea lor de bine trebuie să vizeze în primul rând buna funcționare a familiilor, dinamica socială, condițiile educaționale și socio-economice (Burns, Gottschalk (eds.), 2019). Aceste considerente generale pleacă de la rezultatele studiilor realizate, prezentate în capitolul precedent, conform cărora principalii factori care generează inegalități digitale și expunere la riscuri provin din universul micro și macro social al copilului.

Socializarea este înțeleasă ca și procesul ce se desfășoară pe întreg parcursul vieții prin interacțiunea cu și achiziția standardelor sociale și a valorilor specifice societății și culturii în care un individ trăiește, funcție de personalitatea, experiențele la care este expus și stadiul de dezvoltare la care se află (Gennre, Suss, 2017). Mai mult ca oricând, socializarea este acum marcată de mediatizarea digitală contemporană. Principalii agenți ai socializării pentru copil rămân cei tradiționali (familia, școala, grupul de egali) la care se adaugă media digitală, aceasta având un puternic impact asupra tuturor, infiltrându-se în toate contextele de socializare (Paus-Hasebrink, Kulterer, et al., 2019, p.51).

Vom utiliza și defini termenul de **socializare digitală**, înțeles ca procesul prin care indivizii, indiferent de vârstă, învață să

utilizeze, să judece și valorizeze internetul și propriul consum digital (Smith, Hewitt, Skrbis, 2015). Astfel, vom reprezenta influențele și efectele pe care utilizarea mediei digitale (internetul și toate aparatele conectate la internet) le are asupra indivizilor, incluzând aici comportamentele, formarea imaginii despre sine și lume, a valorilor și atitudinilor. Principalele dimensiuni ale socializării digitale sunt considerate a fi: accesul la diferitele tehnologii disponibile, durata utilizării, preferințele pentru un anume tip de conținut, competențele și inegalitățile digitale (Genner, Suss, 2017). Translatând toate acestea în cazul tinerei generații, putem spune că influențele socializatoare digitale asupra copiilor și adolescenților se regăsesc la intersecția dintre caracteristicile lor psiho-fiziologice individuale, cu cele ale familiei și contextelor socializării secundare, școala, colegii de aceeași vârstă și cadrul socio-cultural larg, așa cum sunt acestea prezentate în figura 5.

Figura 5: Factori contextuali ai socializării digitale



(adaptare originală după Paus-Hasebrink et al., 2019, p. 78)

Având în vedere că dezvoltarea internetului a început cu doar cu 30 de ani în urmă, s-a constatat că generațiile au ritmuri diferite de adaptare la tehnologia digitală, fapt ce creează inegalități suplimentare. Se consideră că există o diferență semnificativă între „nativii digitali" și „imigranții digitali", între copiii și tinerii care cresc înconjurați de tehnologie, și restul populației, care era deja adultă și a trebuit să învețe să integreze tehnologia în viața lor (Prensky, 2009). Ipoteza generală de la care se pornește în evidențierea acestei diferențe vizează faptul că tehnologia digitală schimbă modul în care „nativii digitali" gândesc, se comportă și acționează, ei învățând experimental, fiind experți digitali multifuncționali, dependenți de comunicarea mediată în interacțiunile cu ceilalți și pentru a accesa informațiile. Spre deosebire de ei, „imigranții digitali" percep tehnologia preponderent ca și un mijloc util pentru a-și împlini sarcinile (Nikou, Brännback, Widén, 2019). Având în vedere că socializarea digitală devine parte a socializării primare realizată în familie, diferențele dintre diferitele categorii de părinți în ceea ce privește adoptarea și dezvoltarea propriilor competențe digitale, influențează direct modul și măsura în care copiii își formează competențele digitale. Astfel se adâncesc inegalitățile deja existente, care se propagă și la următoarele niveluri ale socializării: școala, grupul de prieteni, influența socio-culturală largă. Construcția socială a vieții de zi cu zi este influențată de media digitală, atât prin patternurile de consum individuale, cât și prin, și în interacțiune cu ceilalți și cu mediul socio-economic-cultural larg. Totodată trebuie avut în vedere că simpla expunere la tehnologia digitală, la a avea acces la internet sau la o serie de aparate conectate nu echivalează cu a avea cunoștințele și abilitățile de a le folosi în sens benefic (Burns, Gottschalk (eds.), 2019, Nikou, Brännback, Widén, 2019).

La nivelul socializării digitale copiii depind de caracteristicile mediului familial, școlar și social, și au nevoie de îndrumare din partea adulților pentru a dobândi competențe digitale și a utiliza în sens benefic și responsabil tehnologia. Pe de altă parte, adulții, în calitatea lor de „imigranți digitali" și funcție de o serie de

factori interni și externi și-au dezvoltat diferit abilitățile digitale, rezultatul fiind apariția unor diferențe și în ceea ce privește modul în care influențează comportamentul digital al copiilor lor. S-a demonstrat, spre exemplu, că tinerele generații au dezvoltate mai mult abilitățile digitale operaționale (precum a naviga online, a identifica site-urile de interes), pe când cei mai în vârstă au abilități mai dezvoltate de a evalua conținutul și informațiile găsite online (Van Deursen, 2011, în Nelissen, Kuczynski, et al. 2019). Toate acestea demonstrează, o dată în plus, că este nevoie de politici sociale și măsuri la scară națională pentru a asigura tuturor copiilor șanse egale de a-și forma competențele digitale, cu atât mai mult cu cât, o dată cu trecerea timpului și dezvoltarea de noi tehnologii, alfabetizarea digitală capătă conotații și implicații din ce în ce mai variate și mai numeroase.

Școala este instituția care în mod tradițional, și în prezent mai mult decât oricând, are un rol esențial în a sprijini și colabora cu familia în scopul educării viitorilor adulți (MEN, 2019a). Așa cum stipulează și organismele internaționale, educația trebuie să abordeze holistic și integrativ binele copiilor, luând în considerare toți factorii care îi pot afecta negativ (atât în lumea reală cât și cea virtuală), promovând dezvoltarea competențelor digitale, sociale și emoționale, deopotrivă a rezilienței și a abilităților digitale „*soft*” - crearea de conținut și colaborarea (Burns, Gottschalk (eds.), 2019).

La nivelul OECD, cadrul educațional stabilit pentru anul 2030, accentuează importanța luării în considerare a sensului agentic al elevilor, a construirii de relații bazate pe respect și suport între profesori, elevi, familii și comunități, în contextul în care toți actorii educaționali sunt de fapt de aceeași parte a baricadei celor care învață să se adapteze noilor cerințe ale societății digitale (OECD, 2018).

La nivel continental, digitalizarea educației este recomandată la nivelul statelor membre ale Uniunii Europene, prin „Planul de acțiune pentru Educația Digitală” (European Commission, 2018). În acest domeniu se remarcă diferențe mari între țări, în special în ceea ce privește infrastructura și competențele

digitale, ceea ce afectează cu precădere grupurile vulnerabile și fetele. Deși copiii și tinerii europeni folosesc tehnologia în diverse scopuri, cele educaționale rămân pe ultimele locuri, dezvoltarea tehnologică și utilizarea AI generând multiple riscuri (de la știri false, la probleme de securitatea datelor personale, cyberbullying și alte pericole online). De aceea, obiectivul de alfabetizare digitală și dezvoltarea diverselor abilități și competențe digitale menționate în DIGComp 2.1. (Carretero, et al., 2017) este printre cele mai importante finalități educaționale (European Commission, 2018). Scopul atingerii acestui obiectiv este atât buna pregătire a absolvenților pentru a trăi și munci în secolul douăzeci și unu, cât și diminuarea inegalităților și discriminărilor sociale și creșterea stării de bine.

Și în țara noastră se urmărește creșterea influenței școlii asupra formării competențelor digitale ale copiilor și implementarea recomandărilor organismelor internaționale, dar realitatea este încă departe de standardele preconizate. Drept urmare a acestei diferențe existente între obiective și realitate se consideră că este nevoie de mai multă implicare din partea altor agenți și instituții socializatoare pentru a acoperi acest decalaj. Astfel, crește presiunea asupra familiei pentru a ajuta și a sprijini copiii în a-și dezvolta competențele digitale. Rezultatele sunt de fapt adâncirea inegalităților și reflectarea lor în educația digitală, deoarece s–a demonstrat că deși au acces la tehnologie, copiii din familiile cu nivel socio-economic și educațional scăzut, nu beneficiază de socializare digitală pozitivă și nu profită la fel ca și cei din familii avantajate de oportunitățile internetului (Burns, Gottschalk (eds.), 2019, p.158 - 159). În plus, cercetările realizate de Correa, (2015), demonstrează că acești factori - socio-economici și educaționali scăzuți - devin predictori pentru creșterea socializării digitale direcționate pe verticală, de „jos în sus", de la copii către părinți (Correa, 2015). Aceste concluzii empirice, pe de o parte întăresc ideea socializării digitale bidirecționale și duc la reducerea decalajului inter-generațional digital, dar pe de altă parte slăbesc rolul părinților în

socializarea copiilor și generează noi conflicte inter-generaționale (Van den Bulck et al., 2016 în Mascheroni, Ponte & Jorge, 2018).

În continuare vom detalia modul în care are loc socializarea digitală în familie, strategiile pe care le folosesc părinții pentru a forma competențele digitale ale copiilor, a minimiza apariția riscurilor și a potența oportunitățile internetului pentru copii.

2. Familia - agent al socializării digitale primare

Familia, „celula de bază a societății", instituție fundamentală, își păstrează valențele de principal agent al socializării și în societatea contemporană, chiar dacă părinților le revin noi roluri. Între acestea este demn de menționat cel de a-și educa copiii să acționeze în siguranță și în mediul online, la fel ca și în cel offline. Așa cum datele anterior prezentate demonstrează, în ziua de azi, tehnologia digitală este integrată în toate practicile de zi cu zi ale familiilor din țările dezvoltate, în special a celor cu copii, motiv pentru care în literatura de specialitate s-a introdus termenul de „familii transcendentale" (Lim, 2018). În cazul acestor familii interacțiunile transcend și pendulează continuu între offline și online, părinții și copiii relaționând în acest cadru multimodal (Livingstone, Byrne, 2018, p. 11). Începând din perioada pre-natală, media-digitală este utilizată de părinți pentru a înregistra, monitoriza și chiar prezenta evoluția copiilor, prin diverse mijloace - de la filmări, la supraveghere prin camere video, la postări pe rețelele de socializare și utilizarea jucăriilor inteligente, conectându-se la IoToys (Lim, 2018). Încă din primele luni de viață și pe întreg parcursul copilăriei și adolescenței, părinții au un rol critic în a asigura un mediu digital sănătos în familie și în a media relația copiilor cu tehnologia. Influența părinților este decisivă în alfabetizarea digitală a copiilor și în stabilirea gradului în care aceștia beneficiază sau nu de oportunitățile oferite de mediul online.

Cercetările (Whittle, et al., 2013, Smahelova, Juhova, et al., 2017, Straker, Zabatiero, Danby, 2018, Zylka, 2018) demonstrează că vârsta are un rol important în stabilirea complexității modului în

care este utilizată tehnologia: copiii mici au număr mult mai limitat de activități - urmăresc filme, se joacă jocuri online sub supravegherea adulților - fiind astfel expuși unor riscuri diferite față de cei mai mari. Pe de altă parte copiii de vârste mai mari devin autonomi, activi pe rețelele de socializare și „pro-sumatori” (*pro-sumer*) - simultan producători și consumatori de media digitală (Herrero-Diz, Ramos-Serrano, No, 2016) - fiind expuși mai multor riscuri online (Smahelova, Juhova, et al., 2017).

În condițiile societății excesiv mediatizate, în care copiii sunt agenți ai schimbării „împuterniciți” cu dreptul de a participa activ la viața socială și în lumea virtuală, rolurile părinților s-au transformat. Încă din anul 2007 Organizația Mondială a Sănătății (WHO, 2007) a luat poziție în acest sens și a definit cinci dimensiuni cheie, mai exact cinci roluri fundamentale pe care părinții trebuie să și le însușească pentru a avea o influență pozitivă și a asigura starea de bine a copiilor și adolescenților în societatea actuală. Plecând de la cercetările longitudinale și de la o serie de dovezi din întreaga lume referitoare la situația adolescenților din țările sub-dezvoltate, dar și a celor dezvoltate, Organizația Mondială a Sănătății afirmă importanța deosebită pe care părinții și familia o au în cadrul strategiei complexe de a preveni apariția comportamentelor riscante pentru sănătate la adolescenți, care apar în copilăria timpurie și pot afecta pe termen lung individul (WHO, 2007). Aceste dimensiuni sunt: (1) conexiunea - dragoste: a asigura un cadru pozitiv, stabil și de legătură emoțională între părinți și copii, transmițându-le că sunt iubiți și acceptați de la cele mai mici vârste, până la, și mai ales în, adolescență; (2) controlul comportamentelor - limite: a monitoriza, organiza, structura și limita comportamentele, explicând consecințele și stabilind așteptări clare; (3) respect pentru individualitate - respect: a oferi oportunitatea copiilor de a-și dezvolta propria personalitate și forma imaginea de sine, diferită de cea a părinților; (4) modelarea comportamentelor dezirabile - model: părinții și cadrul familial sunt primul și cel mai important cadru în care sunt însușite normele și valorile sociale, părinții sunt modelul de bază pentru copii; (5) resurse și protecție - a oferi: se referă la

interesul părinților de a oferi copiilor tot ceea ce pot, în acord cu resursele socio-economice de care dispun și de a căuta sprijin în comunitate pentru ceea ce ei nu pot oferi (WHO, 2007, p. 8 - 20).

Fără a se specifica aplicarea lor în mediul online sau offline, în condițiile în care cele două medii coexistă și se completează reciproc în familiile transcendentale, aceste roluri cheie trebuie considerate exhaustiv, deoarece reprezintă baza alfabetizării digitale a copiilor (Livingstone, Byrne, 2018). Livingstone și Byrne le sintetizează astfel:

Conexiunea - cu referire la legătura profundă dintre copii și părinți, astfel încât, în offline și online deopotrivă copiii să se simtă în siguranță să-și împărtășească experiențele. Studiile au demonstrat că în astfel de familii copiii se îndreaptă către părinți atunci când au experiențe negative online;

Controlul comportamentelor - cu referire la supervizarea și monitorizarea comportamentelor copiilor, stabilirea de reguli și consecințe, dar și expectanțe pozitive, roluri care fiind transpuse în mediul digital vizează stabilirea de reguli de utilizare, timp, locuri, acces, setări de confidențialitate. Cercetările demonstrează că pe măsura creșterii vârstei copiilor, părinții sunt tot mai permisivi față de aceste reguli, o schimbare semnificativă fiind vizibilă deja după vârsta de 12 ani;

Respect față de individualitate - respectiv favorizarea formării de către copii a propriei imagini de sine, în mediul online fiind necesară îndrumarea copiilor cu vârste mici, având în vedere că cercetările demonstrează că la vârsta de 11 ani copiii încă nu discern informațiile adevărate de cele false;

Modelarea comportamentală - vizează rolul de model al părinților, copiii copiindu-le comportamentele, valorile și atitudinile, atât în mediul online, cât și offline. Cercetările demonstrează că timpul petrecut de părinți online este un predictor direct al timpului petrecut de copii online, dar și că prin dezvoltarea propriei personalități, copiii se distanțează uneori de normele familiei, cum este cazul celor care dezaprobă „sharenting-ul” practicat de părinți;

Satisfacerea nevoilor și protecția - vizează satisfacerea nevoilor de bază și protejarea față de pericole. În mediul digital acestea se referă la furnizarea accesului la tehnologie și a competențelor digitale necesare navigării în siguranță, deși, cercetările arată că în general, în cazul an care se confruntă cu probleme online, copiii cer ajutor mai întâi prietenilor, și abia apoi părinților (Livingstone & Byrne, 2018, p.21-22).

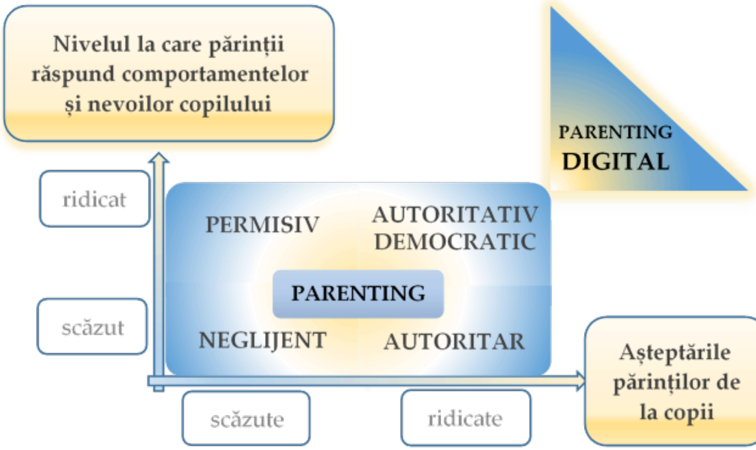
Totuși, în urma numeroaselor cercetări realizate în rețeaua *EU Kids Online*, Sonia Livingstone concluzionează că părinții sunt adesea limitați în a-și îndeplini rolurile din sfera digitală, fiindu-le pe de o parte dificil să monitorizeze ce fac copiii online, și pe de altă parte, nedispunând întotdeauna de cunoștințele digitale necesare (Livingstone & Byrne, 2018). Studiile asupra activităților online ale copiilor și adolescenților arată că în general este o utilizare „privată", în intimitate a internetului, de unde deseori părinții sunt excluși, neavând nici un control asupra activității online a copiilor, aceștia rămânând singuri în world wide web. De aceea este atât de important ca atât copiii, cât și adulții să dețină cunoștințele și competențele digitale necesare navigării în siguranță. Termenul „cultura de dormitor" (*„bedroom culture"*), este folosit în literatura de specialitate (Valkensburg & Piotrowski, 2017, în Rodriguez de Dios, 2018, p.29) pentru a defini această trăsătură reprezentativă pentru modul în care copiii beneficiază de propriile dispozitive cu acces la internet (telefon mobil, tabletă, laptop) în intimitatea camerei lor, pe care le folosesc deseori departe de privirea părinților și petrecând astfel tot mai mult timp izolați în camera lor, totul fiind în funcție de cât de multă tehnologie au ei la dispoziție (Rodriguez de Dios, 2018).

Astfel este diminuat controlul părinților în ceea ce privește timpul și conținutul online utilizat de copii, spre deosebire de atenția care li se acordă în ceea ce privește activitățile offline. Acest fapt ce generează o breșă în socializarea primară, independent de gradul în care părinții își îndeplinesc rolurile definite mai sus. Cercetările din ultimele decenii asupra practicilor și metodelor folosite de părinți pentru a-și educa copiii până la maturitate se bazează în special pe conceptul de **„parenting"**, termen deja împrumutat și în țara

noastră. Principala clasificare legată de acest concept este cea dezvoltată de Baumrind, în 1991, care definea trei tipuri de parenting: autoritativ, autoritar și permisiv (Baumrind, 1991). Pe baza acestora au fost construite diverse modele, între care vom adera în lucrarea de față la cel cu patru dimensiuni. În acest model, celor trei tipuri de parenting anterior menționate li se adaugă stilul neglijent, dezinteresat (Dangi, Witt, 2016). Definite pe două axe, cea a așteptărilor părinților de la copii, intersectată cu cea a măsurii în care părinții răspund comportamentelor și nevoilor copiilor, aceste tipologii parentale au la bază cercetările și descoperirile din domeniul psihologiei și neuro-științelor. Premiza inițială a acestor abordări teoretice este cea conform cărei grija și suportul de care beneficiază copiii încă de la cele mai mici vârste influențează comportamentele și succesul atât în adolescență, cât și la maturitate (Darling, Steinberg, 1993, Dangi, Witt, 2016). Datorită integrării masive a tehnologiei digitale în toate activitățile umane (de la cele profesionale și educaționale la cele de loisir) „parenting-ul digital”, sau „parenting-ul transcendent”, practicat în familiile „inundate” de tehnologie, induce o presiune suplimentară asupra părinților. Aceștia pe de o parte au rolul de mediatori ai relației pe care o au copiii cu tehnologia, iar, pe de altă parte sunt ei înșiși noi utilizatori ai tehnologiei, mereu mobili și nevoiți să o integreze în toate aspectele vieții lor (Lim, 2018; Mascheroni, Ponte, Jorge, 2018). Figura 6 exemplifică construcția acestor tipologii.

Concluziile cercetărilor au demonstrat că cele mai bune influențe asupra dezvoltării copiilor le au părinții care folosesc un stil autoritativ - democratic, aceștia fiind asertivi, atenți la nevoile copiilor, explicând motivele și consecințele limitelor, fără a fi punitivi și restrictivi, încurajând comunicarea și socializarea bi-direcțională, respectând drepturile și capacitatea participativă a copilului (Baumrind, 1991, Darling, Steinberg, 1993).

Figura 6: Stilurile de parenting clasic infuzate de mediul digital



(adaptare după Baumrind, 1991, Dangi, Witt 2016, Lim 2018)

Modul complex în care utilizarea în cadrul familiei a mijloacelor media noi și clasice interferează cu stilurile parentale și determină noi modele de comportament atât din partea părinților, cât și a copiilor este definit și studiat în literatura de specialitate cu ajutorul conceptului de **„mediere parentală”**. Conceptul este util, deoarece din totalitatea intervențiilor educative socializatoare din familie, în acest caz sunt avute în vedere doar cele care vizează utilizarea mediei, clasice sau digitale. „Medierea parentală” implică toate modalitățile prin care părinții „gestionează și reglementează experiențele online ale copiilor” respectiv, toate strategiile utilizate pentru a controla, ghida, superviza și interpreta conținutul și utilizarea mediei digitale pentru copii, în scopul reducerii riscurilor și a încurajării învățării (Lopez-de-Ayala-Lopez, Haddon, 2018).

În lucrarea de față „medierea parentală” este înțeleasă ca și parte a socializării primare (Youn, 2008) datorită rolului pe care părinții, principalii agenți ai socializării primare, îl au în alfabetizarea digitală a copiilor, ajutând, mai mult sau mai puțin, la formarea competențelor lor digitale. Pentru aceasta vom utiliza și descrie acest proces, pornind de la definiția dată de Sonia

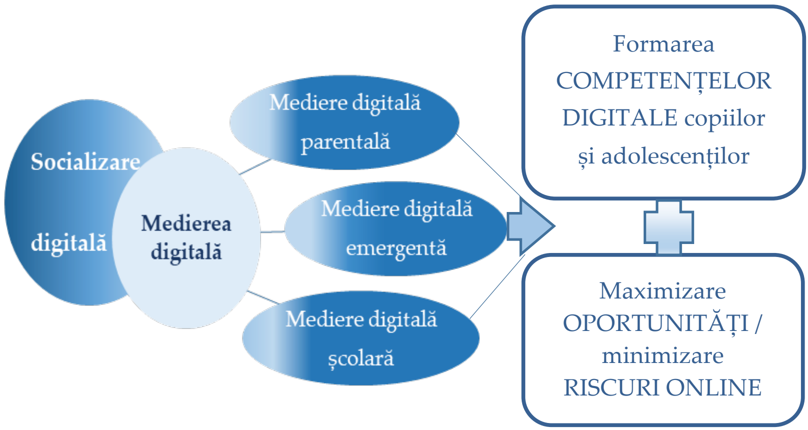
Livingstone în 2008, în care „medierea parentală” vizează modurile în care părinții mediază relația dintre copii și tehnologie (Livingstone, Helsper, 2008). Înainte de a continua, vom clarifica termenii pe care urmează să îi folosim și să îi detaliem.

În primul rând, deoarece dat fiind contextul actual al dezvoltării tehnologiei prin care accentul s-a mutat pe comunicarea mediată digital, aceasta având caracteristici complet diferite de media tradițională în legătură cu care a fost adoptat termenul de „mediere” pentru a descrie relația părinții - copii - media, am decis să utilizăm termenul de **„mediere digitală”** în calitate de cadru generic prin care copiilor le sunt transmise cunoștințe și formate abilități pentru a utiliza în mod pozitiv tehnologia digitală actuală, atât diversele aparate conectate la internet, cât și conținutul virtual. Din această perspectivă, termenul „mediere parentală” este incomplet fără a îi atașa termenul „digital”, astfel că vom folosi conceptul de **„mediere digitală parentală”** pentru a reliefa modul în care părinții și copiii interacționează și relaționează cu tehnologia digitală și termenul de **„mediere digitală școlară”** pentru a defini modurile în care școala și profesorii îndeplinesc aceleași atribuții, de alfabetizare digitală și formare a competențelor digitale copiilor, accentuând prevenirea riscurilor și maximizarea oportunităților online. În cadrul complex al relațiilor dintre copii și adulții semnificativi din viața lor, alături de „medierea digitală parentală”, și „medierea digitală școlară” apar și alte tipuri de mediere, acestea fiind generate doar de accesul și utilizarea tehnologiilor digitale conectate la internet. Din acest motiv vom folosi termenul de **„mediere digitală emergentă”** ca un concept umbrelă pentru a defini orice alt tip de mediere care interferează în formarea competențelor digitale ale copiilor, alături de cea parentală și școlară anterior menționate.

În al doilea rând, conceptele de **„copil”** și **„adolescent”** sunt folosite în sensul determinat de abordarea constructivistă din sociologia copilăriei, astfel încât ele sunt înțelese drept constructe sociale ce se definesc în contextul social și cultural, ale căror relații sociale sunt privite independent de cele ale adulților (Soto, 2012).

Copiii și adolescenții sunt agenți sociali care participă activ la construcția propriei vieți, atât offline cât și online, cu atât mai mult cu cât spațiul și libertatea de manifestare le este oferită de „utilizarea de dormitor” a mediei digitale. Ținând cont și de etapele de dezvoltare psiho-fiziologice, dar și de faptul că definițiile utilizate în literatura de specialitate vizează cu precăderea definirea caracteristicilor specifice perioadei de dezvoltare a copiilor, respectiv adolescenților, în lucrarea de față vom considera definițiile utilizate de Organizația Mondială a Sănătății: copiii ca fiind cei cu vârsta de la 0 la 10 ani și adolescenții cei care se încadrează în segmentul de la 10 la 19 ani (WHO, 2007, p7). Și în ceea ce privește utilizarea mediei digitale, vârsta de 10 ani reprezintă o „graniță” importantă, deoarece studiile demonstrează că în jurul acestei vârste copiii primesc propriul telefon mobil, cu acces la internet (Mascheroni, Olafsson, 2014, Akhtar, Nyamutata, 2020), astfel încât relația dintre copii și tehnologie trece la un alt nivel.

Figura 7: Relația dintre socializarea digitală, medierea digitală și formarea competențelor digitale ale copiilor și adolescenților



(compilație originală a autorului)

a. **Tipuri de strategii de mediere digitală parentală**

Literatura de specialitate definește diferite tipologii ale strategiilor parentale de mediere digitală, inițial pornind de la studiile asupra conținutului media și TV realizate deja, majoritatea cercetătorilor fiind de acord asupra existenței a trei mari tipologii: „**medierea restrictivă**” - stabilirea de reguli și limitări asupra timpului, locului și conținutului accesat de copii; „**medierea activă**” - caz în care părinții discută cu copiii despre utilizarea în siguranță a tehnologiei și conținutului digital; „**co-utilizarea**” - când părinții utilizează împreună cu copiii internetul, împărtășind experiențe comune (Lopez-de-Ayala-Lopez & Haddon, 2018; Livingstone, Haddon, Gorzig & Olafsson, 2011).

Datorită caracteristicilor diferite ale mediei digitale față de cea clasică, diverse studii au plecat de la tipurile anterior menționate, identificând și definind noi tipuri de mediere, **emergente** prin natura utilizării tehnologiei digitale. Spre exemplu în studiul *EU KIDS Online* s-a utilizat în primul val o scală cu cinci tipuri de mediere parentală. Astfel, medierii restrictive i s-a adăugat „**medierea cu ajutorul tehnologiilor**”, sau „**monitorizarea**” - în sensul în care părinții folosesc diverse softuri și aplicații pentru a urmări activitatea online a copiilor. Totodată, în medierea activă s-a făcut diferența între a discuta cu copiii despre conținutul online, stând alături de ei când utilizează, și a educa copiii asupra **riscurilor online**, conștientizându-i asupra lor, considerându-se că acest tip de mediere apare deseori ca și reacție, după ce copiii au avut o experiență negativă online (Livingstone et al. 2011, în Lopez-de-Ayala-Lopez & Haddon, 2018). În dorința de a evidenția relația interpersonală de învățare digitală în colaborare, dintre copii și părinți, Clark (2011) adaugă o nouă dimensiune la acest proces, „**medierea participativă**”(Clark, 2011 în Lopez-de-Ayala-Lopez & Haddon, 2018).

În funcție de vârsta copiilor s-a constatat că strategiile de mediere digitală parentală se diversifică și mai mult, cercetătorii medierii digitale în familiile cu copii mici utilizând scale ușor diferite, față de cazul în care copiii sunt adolescenți. Astfel,

monitorizarea, nu este o strategie folosită în aceste familii, dar **supervizarea de la distanță** a activității copiilor și **medierea tehnică** sunt deseori folosite de către acest tip de părinți (Nikken & Jansz, 2014 în Lopez-de-Ayala-Lopez & Haddon, 2018). Alți cercetători consideră că medierea tip co-utilizare, trebuie separată între a fi „**prieten**” sau „**ajutor**”, în ideea de a diferenția între „părinți prieteni” cu copiii lor online (utilizează aceleași aplicații sau jocuri) și „părinți care își ajută” copiii să depășească diversele obstacole întâlnite online. O altă formă, „**medierea la distanță**” („*distant mediation*”) vizează urmărirea de către părinți a activității online a copiilor, și poate fi clasificată în: **supravegherea** conținutului fără a informa copilul, și **responsabilizarea** („*deference and supervision*”), dându-i acestuia libertate și arătând respect față de intimitatea copilului, având încredere în cunoștințele și atitudinile lui corecte și așteptându-se la o atitudine responsabilă din partea lui (Zaman et al. 2016, în Lopez-de-Ayala-Lopez & Haddon, 2018).

În alte studii s-a considerat că e mai utilă simplificarea, astfel încât în cadrul ultimului val al cercetării *EUKids Online*, desfășurat în 2018 și în țara noastră, s-a operat o sintetizare a acestor tipuri de mediere digitală parentală. Evidențiindu-se efectele asupra copiilor și competențelor digitale pe care ei și le formează s-a considerat că părinții folosesc în general două mari tipuri de strategii în medierea digitală a copiilor,: (1**)„medierea restrictivă**” - reglementarea și limitarea accesului copiilor la tehnologie, sau la anumite conținuturi, cu efecte negative asupra formării competențelor lor digitale și asupra relaționării cu covârstnicii, datorită limitării accesului copiilor și adolescenților la oportunitățile oferite de mediul online; (2) „**medierea pro-activă”** („*enabling mediation*”) - un concept ce reunește medierea activă și conștientizarea asupra riscurilor, medierea inversă inițiată de copii spre părinți, co-utilizarea și medierea cu ajutorul tehnologiilor, sau monitorizarea. Acest stil parental încurajează formarea abilităților digitale ale copiilor și adolescenților, îi ajută să beneficieze de oportunitățile din online, fără însă a îi feri de pericolele și dezavantajele inerente mediului virtual. S-a constat că o dată cu creșterea abilităților digitale crește și

riscul de a se confrunta cu pericolele online, dar având în vedere faptul că nu pot fi evitate, abordarea generală este centrată pe ideea necesității de a construi reziliența copiilor față de ele, ca parte a dezvoltării competențelor digitale (Lopez-de-Ayala-Lopez & Haddon, 2018; Velicu, Balea & Barbowski, 2019).

În concluzie, încă nu există un consens general asupra unei tipologiilor de mediere parentală digitală, astfel încât cercetătorii utilizează diferiți termeni pentru a adapta demersurile atât la realitățile tehnologice aflate în continuă schimbare, dar și la diferitele categorii de grupuri țintă, care necesită o abordare particulară. Există însă o abordare unitară în ceea ce privește factorii identificați prin cercetările empirice ca exercitând o influență directă asupra strategiilor de mediere digitală parentală. Acești factori au fost clasificați în două mari categorii, sintetizate de Smahelova, Juhova, Cermak și Smahel (2017) într-un studiu asupra perspectivei părinților asupra strategiilor de mediere digitală utilizate. Cercetătorii vorbesc astfel, pe o parte, de factorii de natură personal-individuală: vârsta și genul părinților și al copiilor, nivelul de educație al părinților, statusul socio-economic al familiei, mărimea familiei, nivelul la care percep părinții dezvoltarea competențelor digitale ale copiilor, nivelul educației media a părinților și copiilor, motivația copiilor de a utiliza tehnologia, frecvența utilizării tehnologiei în familie și percepțiile părinților asupra potențialelor efecte ale conținutului media asupra copiilor. Pe de altă parte, ei invocă și factorii de natură socio-culturală: cultura și valorile comunității, nivelul de dezvoltare socio-economică a țării (Smahelova, Juhova, Cermak și Smahel, 2017).

Cu alte cuvinte, putem afirma că în vederea adoptării în mod eficient și pozitiv a strategiilor de mediere digitală, părinții trebuie să fie ei înșiși educați digital, să fie utilizatori activi ai tehnologiei și să aibă un statut financiar și educațional ridicat, astfel încât să le poată oferi informații valoroase și pertinente copiilor. Studiile asupra părinților europeni demonstrează că diferența inter-generațională, inițial ridicată din punct de vedere tehnologic-digital, a început să se diminueze în țările dezvoltate, unde tot mai mulți

părinți devin „transcendenți”, sau „digitali”, adoptând stiluri de mediere pro-activă. Totuși, majoritatea părinților au o atitudine mai rezervată și o abordare preponderent restrictivă față de utilizarea tehnologiei de către copii și adolescenți, pentru că ei consideră astfel că îi feresc pe aceștia de riscuri și pericole. Explicația principală constă însă, în propria lor lipsă de încredere în competențele digitale personale, sau chiar în lipsa acestora, chiar dacă sunt utilizatori frecvenți ai tehnologiei digitale (Livingstone & Byrne, 2018).

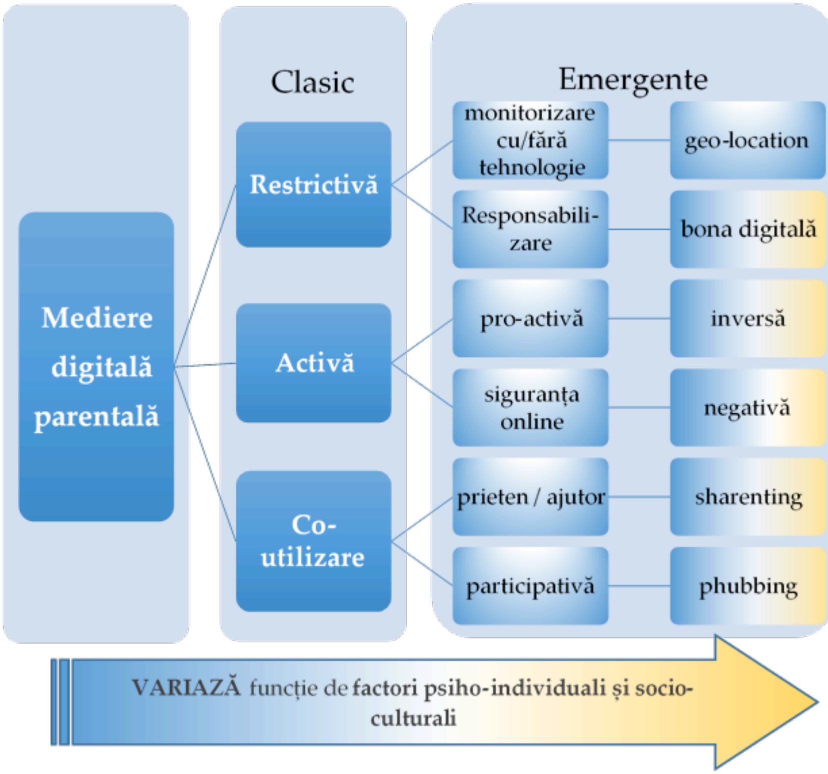
În plus, după cum arată Livingstone și Byrne (2018) diferențele de status financiar și social, inegalitățile din viața reală se prelungesc în mediul online: în familiile din țările sărace, sau din mediul rural, unde părinții au adoptat mai greu tehnologia în viața lor, copiii sunt cei care își ajută părinții să dobândească aceste competențe digitale, fapt ce determină o mediere inversă, de la copil spre adult (Livingstone & Byrne, 2018). Denumit „efectul copilului” (Nelissen, Van den Bulck, 2017), acest stil de mediere digitală implică inversarea de status-roluri și relații de putere în familie, fapt ce produce dezechilibru și conflicte în familie, acești copii fiind printre cei mai expuși riscurilor digitale, tocmai pentru că lor le lipsește susținerea parentală. În plus, acest efect al inversării de roluri se prelungește și în mediul offline, copiii căpătând putere și libertate, pe care deseori nu știu cum să le folosească. Această inversare de roluri problematică, destabilizează instituția familiei, transformă norme și valori tradiționale, creează conflicte și duce la un dezechilibru periculos, cu efecte în etapele următoare ale socializării copiilor (Van den Bulck et al., 2016 în Mascheroni, Ponte & Jorge, 2018).

Datorită dezvoltării continue și rapidă a tehnologiei, a diversității și caracterului specific ridicat al aplicațiilor, acestea fiind direcționate către grupuri țintă clare (de exemplu copii, sau adolescenți) cresc diferențele între competențele și modul în care copiii și adulții folosesc tehnologia, rezultatul fiind că acest „efect al copilului” este prezent într-o oarecare măsură în toate familiile, indiferent de nivelul de digitalizare al părinților. Procesul de socializare primară, este văzut ca fiind bi-direcțional, părinții și

copiii influențându-se reciproc. Plecând de aici, cercetările au demonstrat că îndeosebi în ceea ce privește media digitală, influența copiilor în familie este mare, în special în achiziția și utilizarea tehnologiei, sau ghidarea părinților în a utiliza internetul (Nelisson, Kuczynski, et al., 2019). Vom defini acest tip de mediere digitală emergentă ca și „**mediere digitală inversă**". Astfel vom accentua influența socializatoare exercitată de copii asupra părinților, aceasta transcendând în realitate granițele digitalului. În acest context, un subiect de maximă importanță îl reprezintă studiul comportamentului digital al părinților. Ideile directoare ale unui astfel de demers se referă, pe de o parte la faptul că ei reprezintă un model pentru copii, și pe de altă parte, la apariția a noi tipuri de problematici legate de stilul parental digital, precum: utilizarea tehnologiei ca și bonă - „bona digitală", sau ***„remote parenting***", ***„sharenting"*** (faptul că părinții distribuie online poze și filmulețe cu copiii lor încă de la naștere, afectându-le dreptul la intimitate), ***„phubbing***" (comportamentul părinților de a își verifica telefonul în timp ce discută / petrec timp cu copiii), sau ***„geolocation***" (utilizarea diferitelor aplicații de localizare și urmărire a copiilor, cu efecte negative asupra legăturii dintre părinți și copii și a dezvoltării lor) (Yardi, Bruckman, 2011, Velicu, Balea, et al. 2019).

Dezvoltarea în familie a competențelor digitale ale copiilor în aceste condiții este încă un proces extrem de eterogen, inegal, necoordonat și care, privit în ansamblu, are efecte negative în prezent, de adâncire a discriminării digitale (între a fi sau nu educat digital), dar și de transformare a rolurilor și a raporturilor dintre statusurile familiale. Pentru aceste motive considerăm că este necesar studiul acestui proces, astfel încât socializarea primară să fie una pozitivă, cu efecte benefice asupra tinerei generații.

Figura 8: Sinteză a tipurilor de mediere digitală parentală



(compilație originală a autorului)

Vom detalia în continuare strategiile de mediere digitală pe care alte instituții socializatoare cu rol important în viața copiilor și adolescenților le utilizează pentru a le dezvolta competențele digitale și de a îi ghida spre o relație sănătoasă și echilibrată cu tehnologia digitală. Plecăm în acest caz de la presupoziția că familia și școala sunt parteneri chemați să colaboreze întru îndeplinirea acestui obiectiv și formarea competențelor necesare în secolul douăzeci și unu (Burns, Gottshalk, 2019).

3. Școala - agent al socializării digitale

Școala este alături de familie instituția cu rol fundamental în socializarea secundară a copiilor, așteptările fiind ca aceasta să fie capabilă să transmită elevilor cunoștințe, abilități, competențe și valori ce vor fi internalizate de copii și adolescenți atât în plan cognitiv cât și afectiv (Duncheon, 2020). Socializarea în cadrul instituțiilor educaționale poate fi privită din punct de vedere sociologic, fie prin prisma a ceea ce se învață (noi roluri sociale), fie prin prisma conținuturilor și rezultatelor învățării (cunoștințele, abilitățile și atitudinile formate) (Chao et al., 1994). Socializarea secundară în cadrul instituțiilor, inclusiv a celor școlare, trebuie privită exhaustiv, cuprinzând trei domenii majore: **performanța** de a parcurge și acumula cunoștințe în acord cu standardele cognitive curriculare; **relaționarea** socială pozitivă, cu colegii și profesorii; internalizarea **normelor** și **valorilor** organizaționale (Duncheon, 2020).

Asemeni cu influența exercitată asupra tuturor aspectelor vieții sociale, digitalizarea „afectează" și instituția școlară, forțând și în plan formal recunoașterea educației digitale ca și un obiectiv cheie în atingerea finalităților sale. La nivel internațional și european, în prezent se pune foarte mare accent pe implementarea atât a tehnologiilor digitale avansate bazate pe internet, cât și a inteligenței artificiale, în toate domeniile sociale, prognozându-se utilizarea lor pe scară largă în următorii ani, inclusiv în educație. Noul „Plan de Acțiune pentru Educația Digitală", prin care se accelerează formarea abilităților și competențelor digitale la toate nivelurile educației, urmează a fi publicat în septembrie 2020 (European Commission, 2020b). Actualul „Plan de Acțiune pentru Educația Digitală" care este în vigoare la nivelul Uniunii Europene, descrie detaliat ce înseamnă competențele digitale și recomandă ca toți cetățenii europeni să și le formeze prin învățare pe tot parcursul vieții, respectiv să se alfabetizeze în domeniul informației și al datelor, astfel încât să utilizeze tehnologia digitală în siguranță, pentru

comunicare și colaborare, creare de conținut digital și soluționarea problemelor în scopul de a-și spori bunăstarea personală.

Documentul descrie diferitele direcții de implementare ale acestor deziderate față de formarea competențelor digitale la nivelul școlii, ținându-se cont de decalajele mari existente între țările Europei, atât din punct de vedere al dotărilor tehnice, cât și al pregătirii cetățenilor, și afirmă că: *„dobândirea de aptitudini digitale trebuie să înceapă de la o vârstă fragedă și să continue pe tot parcursul vieții, și trebuie pus un accent mai puternic pe abordarea eficientă a provocărilor create de transformarea digitală la adresa siguranței online și a igienei cibernetice. Trebuie consolidată gândirea critică și alfabetizarea mediatică a copiilor și tinerilor, astfel încât aceștia să poată discerne și depăși amenințările omniprezente reprezentate de știrile false, de bullying-ul pe internet, de radicalizare, de riscurile la adresa securității informatice și de fraudă. Eliminarea disparităților de gen prin educație digitală și antreprenorială este vitală dacă se dorește valorificarea în totalitate a avantajelor oferite de revoluția digitală"* (European Commission, 2018). Documentele europene mai preconizează ca până în anul 2025 în toate școlile și instituțiile publice europene să se asigure conectivitate de înaltă calitate, având în vedere că deja 90% dintre locurile de muncă necesită cel puțin abilități digitale de bază, iar 43% dintre cetățeni și o treime din populația activă pe piața muncii nu le dețin (European Commission, 2020a).

În ceea ce privește societatea viitorului, se preconizează că automatizarea și inteligența artificială vor remodela atât locurile de muncă, cât și abilitățile necesare pentru a avea un astfel de loc de muncă, iar pandemia COVID 19 a accelerat tranziția către această realitate. Mai exact, în scenariul adoptării medii a tehnologizării disponibile în Europa, așa cum a fost dezvoltat de Institutul Global McKinsey (2020), chiar în condițiile existenței unei mari disparități între regiunile geografice, se consideră că până în anul 2030, 22% (53 milioane) dintre locurile de muncă vor fi automatizate. Rezultatul acestui proces este faptul că angajații vor trebui să se recalifice profesional, deoarece, deși ei nu își vor pierde locul de muncă, rolurile asociate vor fi transformate radical, astfel încât, în total, mai

mult de jumătate din forța de muncă activă va trebui să treacă prin această tranziție. Datorită utilizării inteligenței artificiale pe scară largă unele ocupații vor dispărea, altele doar se vor schimba și vor apărea unele complet noi, iar educația, atât școlară cât și cea continuă (pe întreg parcursul vieții) are un rol fundamental în această tranziție, deoarece vor fi necesare formări superioare, pentru a răspunde cerințelor acestor noi locuri de muncă. Pe de o parte angajații vor trebui să fie deschiși schimbării și să se recalifice profesional prin cursuri și formări specifice, iar pe de altă parte, tinerele generații vor trebui formate într-un sistem educațional care își adaptează permanent obiectivele, metodele și finalitățile la nevoile reale ale pieței locurilor de muncă (Smith, Tacke, Lund et al., 2020).

De aceea, în prezent avându-se în vedere importanța socializării secundare digitale realizată la nivelul sistemelor educaționale și a tuturor nivelurilor de educație, un accent foarte mare este pus pe formarea competențelor digitale ale copiilor și adolescenților și pe diminuarea decalajelor generate de adopția diferită a tehnologiei la nivel social. Patternurile de utilizare a tehnologiei de către copii și adolescenți, așa cum au fost acestea evidențiate de numeroasele cercetări, demonstrează un accent foarte mare pus pe educația digitală informală (utilizarea tehnologiilor și internetului pentru loisir) și mai puțin pe cea formală (în școală, integrată în curriculum). Din acest motiv recomandările oficiale prin documentele de politici publice și educaționale recente susțin integrarea tehnologiei în curriculum și formarea competențelor digitale ale cadrelor didactice, pentru ca acestea la rândul lor să le poată forma pe cele ale elevilor (MEN, 2019b).

Un document de referință în această direcție îl constituie „Cadrul European pentru Competențe Digitale ale Educatorilor”, DigCompEdu (Redecker, 2017), în care sunt detaliate șase competențe specifice necesare profesioniștilor „educatori”, profesori, pentru a putea utiliza în mod optim tehnologia digitală, astfel încât să aducă îmbunătățiri și inovație în procesul educativ. Cele șase competențe digitale, care se combină cu competențele profesionale și

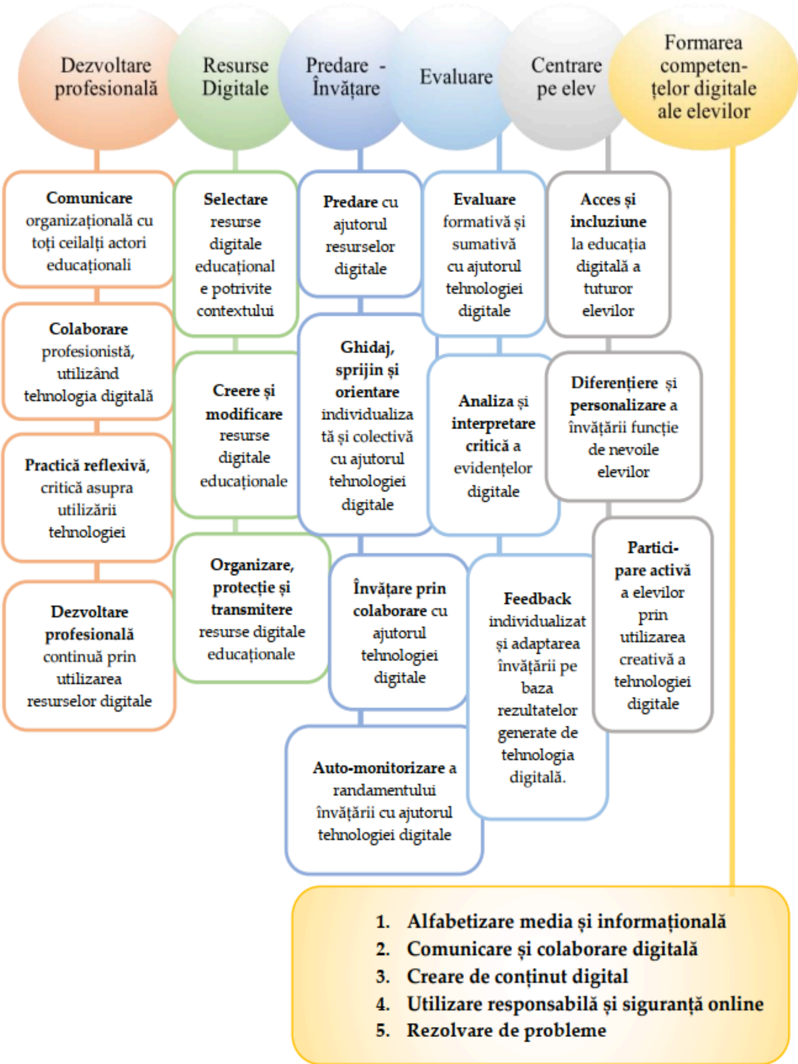
pedagogice specifice meseriei, indică mai mult decât simpla utilizare a tehnologiei, și nevoia de dezvoltare a unei viziuni și atitudini pro-active, a cărei finalitate o reprezintă formarea competențelor digitale ale elevilor, așa cum sunt descrise în DigComp2.0 (Vuorikari, Punie, Gomez et al., 2016). În document sunt detaliate toate modalitățile prin care profesorii trebuie să utilizeze tehnologia digitală, în activitatea lor didactică și în toate relațiile cu ceilalți actori (colegi, părinți, elevi, sau comunitatea în totalitatea ei) integrând-o în toate activitățile pedagogice de predare-învățare-evaluare și mai ales oferind elevilor oportunitatea de a-și evalua și de a-și potența propriile practici digitale, astfel încât să participe activ la propria lor formare. O caracteristică importantă a demersului educațional este inovația, fiind căutate acele metode optime, individualizate și centrate pe elev care să determine potențarea finalităților educaționale prin integrarea tehnologiei digitale. Figura 9 prezintă aceste competențe, conform documentului Comisiei Europene, DigCompEdu (Redecker, 2017).

În concluzie, socializarea școlară digitală este un proces complex, care necesită transformări la nivelul instituției școlare din toate punctele de vedere: material - logistic (este necesară dotarea cu tehnologie digitală la nivel instituțional), teoretic - educațional și procedural (trebuie adoptată paradigma educațională centrată pe elev și de formare a competențelor, la nivel atitudinal, metodologic și valoric de către fiecare cadru didactic, utilizând în mod creativ tehnologia pentru a îmbunătăți în mod complex procesul educațional). În acest sens și în acord cu documentele recente elaborate la nivelul Uniunii Europene, vom defini **„educația digitală”** ca și totalitatea formelor prin care se utilizează tehnologiile digitale în procesul educațional (inclusiv învățarea la distanță) care poate să înlocuiască sau să completeze interacțiunile directe, dar și abilitățile și competențele digitale de care profesorii și elevii au nevoie (European Commission, 2020b). Din perspectiva noastră, acest concept este un termen umbrelă, care include atât metodologia utilizării tehnologiei digitale în context școlar, cât și finalitățile (sub

forma competențelor digitale) care trebuie formate elevilor, presupunând că profesorii au deja aceste competențe digitale.

Astfel, considerând strategiile de „mediere digitală", definite anterior, ca și toate modalitățile prin care sunt formate competențele digitale ale elevilor, vom defini și utiliza în continuare termenul de „**mediere digitală școlară**" pentru a clasifica și a explica strategiile folosite la nivelul școlii cu scopul de a educa digital copiii. Imperativul utilizării acestui concept pentru a putea oglindi măsura în care școala și familia se încadrează în patternuri educative similare vizavi de formarea competențelor digitale ale copiilor, dacă se completează reciproc, sau acționează antagonic, este necesar, util și evident pentru cercetarea de față. Deoarece tehnologia digitală și internetul sunt utilizate de copii și adolescenți în toate contextele vieții lor (private, în familie și la școală deopotrivă, în interacțiuni complexe și utilizând o varietate de aplicații și aparate conectate la internet) este important să folosim concepte congruente. În demersul nostru plecăm de la presupoziția că atât școala cât și familia au ca obiectiv interesul superior al copilului, cel de a deveni un adult educat „în cea mai bună variantă a sa" (MEN, 2019a) și capabil să se integreze în viața profesională și socială. Mai mult chiar, formarea competențelor digitale este un proces dinamic, experiențial, circular și transversal, nu doar curricular, ci și inter-generațional: competențele digitale formate în familie, pot fi baza celor formate ulterior în școală, sau competențele dobândite la școală, pot fi transferate membrilor familiei, rezultatul fiind alfabetizarea digitală a cetățenilor. Medierea digitală parentală și școlară se potențează, se influențează și se completează reciproc, școala putând avea un rol benefic în alfabetizarea digitală a întregii familii, și nu numai a copiilor.

Figura 9: Competențele Digitale ale Profesorilor



(adaptare după DigCompEdu, (Redecker, 2017)

a. Stilurile de mediere digitală ale școlii

Pornind de la definirea clasică a tipurilor de mediere digitală parentală identificate în literatura de specialitate (deja prezentate în sub-capitolul anterior) - mediere digitală restrictivă, activă și co-utilizare - vom conceptualiza asupra modului în care, la nivelul școlii se regăsesc strategii similare, diferite sau emergente cu rol în formarea competențelor digitale ale copiilor și adolescenților, în conformitate cu recomandările Uniunii Europene și standardelor DigComp 2.0 (Vuorikari, et al., ,2016), DigComp2.1 (Carretero, et al. 2017) și DigCompEdu (Redecker, 2017). În continuare vom avea în vedere exemplele și modelele implementate la nivel internațional, național, sau local și ne vom concentra asupra strategiilor de mediere digitală utilizate în interacțiunea directă profesor - elev, indiferent dacă aceasta este rezultatul unei politici educaționale, sau a alegerii profesorului (în calitatea sa de manager al procesului educațional desfășurat cu clasa de elevi).

O primă formă de mediere digitală, cea **restrictivă**, vizează interzicerea, restricționarea, condiționarea utilizării de către elevi a tehnologiei digitale (în special a telefoanelor mobile) în cadrul școlii, sau a orelor de curs. Aceasta este o metodă des utilizată datorită caracterului disruptiv pe care tehnologia îl poate avea asupra actului didactic tradițional prin: perturbarea atenției elevilor, facilitarea încălcării normelor etice (prin copiere) și deoarece oferă elevilor puterea și capacitatea de a controla informațiile și a submina autoritatea profesorului (prin participare activă în actul didactic), sau prin mediatizarea unor comportamente neconforme cu cadrul școlar (Haddon, Vincent, 2014). Bazată pe studiile care demonstrează pe de o parte, existența unei corelații directe între utilizarea telefonului mobil și scăderea performanțelor academice (Lawson, Henderson, 2015, Shinkkonen, Puhakka, Meriläinen, 2014, Kim, Kim, et al., 2017, Lee, Kim, McDonough, et al., 2017) și pe de altă parte, pe dovada cotidiană a disturbării evidente a actului didactic, regula interzicerii telefonului mobil în clasă este larg răspândită în sistemele educaționale internaționale. În general, interdicțiile vizează mai ales elevii mici și de gimnaziu și se relaxează la cei de peste 15-

16 ani. Spre exemplu, în Franța legea din 2018 îl interzice în școală copiilor între 3 și 15 ani (Smith, 2019), în Anglia, până la vârsta de 16 ani (Hymas, 2018), în România este interzisă utilizarea în spațiul școlar la toate nivelurile (MEN, Ordinul 3027/2018). În Australia este interzis prin lege doar copiilor de la ciclul primar, dar se descurajează prin regulamente locale utilizarea în școală în alte scopuri decât educative (McKinnell, Tiller, 2018), iar în America, la presiunea părinților și a elevilor s-a renunțat la interdicții legate de telefonul mobil în 2015, dar școlile au autonomie în a-și impune propriile reguli (Taylor, 2015).

O altă formă a medierii digitale școlare restrictive este prin **monitorizarea** activității din clase, prin intermediul camerelor de luat vederi. În cadrul învățământului pre-școlar există deseori situații în care părinții pot urmări online activitatea copiilor în grădinițe, iar în școli se practică această strategie în scopul minimizării actelor de violență. Catalogul electronic este o altă modalitate prin care tehnologia este folosită în sens restrictiv, de **monitorizare și control**, dar totodată și **comunicativ**, de potențare a comunicării între școală și părinți, aceștia putând fi informați aproape în timp real asupra performanțelor școlare, sau legat de comportamentele copiilor de la școală. Funcție de soluția tehnologică agreată, profesorii pot și comunica cu părinții, sau doar îi pot informa asupra situației școlare.

Efectele medierii digitale restrictive, în sensul interzicerii utilizării tehnologiei de către elevi sunt atât pozitive, (minimizând distragerile, perturbarea orelor sau situațiile de cyberbullying) (Gupta, Irwin, 2016), dar și negative (mărind distanța dintre realitatea școlară și socială și nerecunoscând rolul de agent participativ al copiilor și adolescenților în societatea contemporană). În plus, ea favorizează experimentarea încălcării regulilor de către copii și adolescenți (Haddon, Vincent, 2014, Grădinaru, 2019), ceea ce are efecte negative asupra percepției pe care și-o formează aceștia referitor la tehnologie, cu conotații negative în școală. La fel ca în cazul medierii restrictive parentale, acest tip de mediere școlară favorizează apariția riscurilor online și minimizează oportunitățile.

Pe de altă parte, prin monitorizare și control, medierea digitală restrictivă poate avea efecte pozitive, în sensul minimizării agresivității, sau altor comportamente inadecvate care apar în sala de clasă. Direcția actuală este de utilizare a tehnologiei mobile în sens pozitiv, prin diferitele aplicații existente ce potențează comunicarea, colaborarea și cresc accesul la informațiile de interes (Braiker, 2013, Haddon, Vincent, 2014).

În ceea ce privește medierea digitală **activă**, în context școlar o vom defini din perspectiva tuturor acțiunilor prin care este favorizată utilizarea tehnologiei digitale în școală, de la reglementările curriculare și orele ce vizează direct formarea competențelor informatice și de gestionare a tehnologiei, incluse în curriculumul obligatoriu, la toate situațiile în care este utilizată transversal, la diversele materii, în contexte școlare și extrașcolare, formale, nonformale, sau informale. Cercetarea Eurydice asupra educației digitale în 43 de țări din Europa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019) arată că majoritatea țărilor au o viziune comună asupra transformării curriculare pe baza recomandărilor referitoare la introducerea competentelor digitale ca și finalități educaționale, chiar dacă unele țări le adaptează socio-cultural la specificul național. Plecând de aici vom defini strategiile de mediere digitală școlară activă în funcție de orientarea lor spre formarea competențelor digitale cheie.

Un prim tip este **medierea digitală tehnic - instructivă** (educația privind informațiile și datele digitale, inclusiv cea avansată, de utilizare a tehnologiei digitale pentru rezolvarea de probleme), prin orele de informatică obligatorii sau opționale, introduse la toate nivelurile educaționale: la nivel primar, competențele digitale sunt introduse ca și temă cros-curriculară în mai mult de jumătate dintre țările Europei, dar și ca disciplină obligatorie, de sine stătătoare în zece țări; la nivel gimnazial crește numărul țărilor în care sunt introduse în discipline obligatorii ca și subiect separat (cum este cazul în țara noastră), menținându-se și ca obiectiv trans-curricular; la nivel liceal se observă o scădere a numărului orelor dedicate în curriculumul obligatoriu, dar în aceste

cazuri rămâne ca și disciplină opțională (în unele sisteme educaționale educația liceală este mult descentralizată, elevii având opțiunea de a-și alege ce materii doresc să studieze). În strânsă legătură cu predarea, evaluarea competențelor digitale nu se realizează standardizat în jumătate dintre țările europene. Ea este testată doar de două țări la nivelul tuturor ciclurilor educaționale, restul țărilor testând fie la ambele nivele superioare (gimnazial și liceal), fie doar la cel liceal. În țara noastră, se remarcă pe de o parte cel mai mare număr de ore dedicate special formării competenței informatice în curriculumul obligatoriu gimnazial (67 ore) și liceal (168 ore) din Europa, finalizate cu testare națională și diplomă de recunoaștere a nivelului de formare a competenței digitale (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Continuând analiza în funcție de măsura în care sunt stabilite la nivel formal obținerea de rezultate față de formarea celorlalte competențe digitale cheie, putem remarca: **medierea digitală școlară creativ - colaborativă** (crearea de conținut digital, programare și codare, comunicarea și colaborarea prin mijloace digitale, managementul identității digitale), **medierea digitală școlară a siguranței online** (prevenirea riscurilor, protejarea datelor personale, a sănătății și stării de bine). Așa cum arată raportul Eurydice, la nivel european majoritatea țărilor au inclus și fac referire la toate aceste strategii de mediere în documentele oficiale, curriculare, realizându-le în diverse proporții și la diferite niveluri școlare, prin orele din curriculumul obligatoriu sau opțional (European Commission/ EACEA/Eurydice, 2019).

În ceea ce privește strategia de **co-utilizare** putem observa că, în cadrul școlar sunt vizate modalitățile în care este utilizată tehnologia digitală atât trans-curricular cât și în relația profesor-elev-competențe digitale. Aceasta depinde atât de dotarea logistică a școlii, elevilor și profesorilor, cât și de competențele digitale ale profesorilor. Se identifică astfel o **mediere digitală școlară pasiv-expozitivă**, prin care elevii sunt expuși în mod pasiv utilizării tehnologiei digitale de către profesor în sala de clasă (de obicei prin utilizarea de imagini, filme sau prezentări cu scopul de a potența

explicația didactică). În acest caz elevul rămâne un receptor pasiv, singurele situații în care el intervine fiind cele în care ajută din punct de vedere tehnic la utilizarea tehnologiei - **medierea inversă**. Această strategie utilizată cu preponderență în activitatea de predare, are efecte pozitive în sensul în care, pe de o parte, s-a demonstrat că eficiența învățării cu ajutorul mijloacelor multi-media este la fel de eficientă ca cea tradițională, și pe de altă parte, a fost reliefat rolul ei pozitiv exercitat asupra motivației, atenției și familiarizării elevilor cu tehnologia (Heckman R., Annabi H., 2017).

Pe măsură ce profesorii dobândesc competențe digitale, poate fi pusă în practică **medierea digitală școlară participativă**, prin care se utilizează aplicații interactive, elevii fiind antrenați în a utiliza mijloacele digitale, fie în cadrul școlar, fie acasă. De la participarea în grupuri comune de elevi și profesori pe rețelele de socializare online, la utilizarea de aplicații educaționale interactive și implicarea elevilor în realizarea de teme cu ajutorul internetului, tehnologia digitală este utilizată în sens interactiv, dinamic, atât în procesul de învățare, cât și de evaluare continuă, sau sumativă. Elevii sunt invitați să participe activ, să utilizeze internetul și tehnologia digitală în scopuri educative, pentru exprimarea individualității și creativității, strategie care are efecte pozitive importante asupra potențării conștientizării oportunităților online și a formării competențelor lor digitale.

Pe măsura îmbunătățirii dotării logistice și a dezvoltării competențelor digitale ale profesorilor putem introduce în cadrul teoretic strategia de **mediere digitală școlară inovativă**. În acest caz tehnologia digitală de ultimă generație este introdusă în actul didactic, potențând experiența educațională. De la încurajarea învățării online, la utilizarea învățării cu ajutorul tehnologiei mobile (*mobile learning*), a lucrului în colaborare utilizând platforme online precum *Padlet*, sau *Google Classroom*, la introducerea *VR* sau *AI* în educație, totul este posibil. Datorită răspândirii largi a telefoanelor mobile, o direcție educațională emergentă este „învățarea cu ajutorul telefoanelor mobile". Aceasta utilizează diverse aplicații educative, colaborative, creative prin care elevii și profesorii pot maximiza

potențialul educațional oferit de tehnologie, cu efecte pozitive și care minimizează riscurile online. Abordarea pe scară largă a metodelor de învățare „mobile” ar putea aduce tehnologia în planul formal, dându-i un sens cu adevărat educativ, lărgind competențele digitale ale copiilor și motivându-i pentru o utilizare sănătoasă și eficientă a tehnologiei (Reinhart J., Robinson R., 2014). Cu ajutorul tehnologiei *VR* și *AR* sunt testate aplicații care oferă experiență directă de învățare pentru elevi (de la cunoașterea geografică, la experimente științifice sau, înțelegerea specificului diverselor profesii). În acest caz avantajele suplimentare sunt creșterea implicării și a atenției elevilor, fiind evidențiate efectele pozitive chiar și asupra elevilor cu tulburări și deficiențe de învățare (Zimmerman, 2019). Inovarea în educația contemporană este o trăsătură ce însoțește nemijlocit schimbarea paradigmatică indusă de tehnologia digitală, aceasta fiind considerată un deziderat educațional, în măsura în care are efecte pozitive. Într-un viitor în care tehnologia digitală avansată va transforma rolul oamenilor în procesele economic-productive și sociale se urmărește ca la nivelul școlii profesorii să aplice metode inovative și astfel să accentueze formarea competențelor ce vor ajuta adulții de mâine să îi facă față (Vincent-Lancrin, Urgel, et al., 2019).

Și la nivelul școlii se identifică practici similare strategiilor emergente de mediere digitală parentală: **medierea inversă** (de la elev la profesor are loc cu preponderență sub forma tehnică, profesorii apelând la elevi pentru a le facilita utilizarea diferitelor aparate); practica tip **sharenting** este des întâlnită (deși în prezent, prin introducerea legii protecției datelor (Lege nr. 363/28.12.2018) este interzisă fotografierea și distribuirea de poze cu elevii fără acordul părinților, dar nu și cu produsele activităților didactice, aceasta fiind o practică des utilizată pe rețelele de socializare și în grupurile de comunicare dintre profesori, cu atât mai mult cu cât, la participarea în proiecte și la activitățile didactice extrașcolare se solicită dovezi sub formă de fotografii).

Alte practici emergente la nivelul instituției școlare vizează **medierea digitală negativă** (în care sunt cuprinse toate situațiile în care tehnologia digitală este utilizată cu efect negativ-disruptiv, atât

în relațiile dintre elevi, cât și între elev-profesor sau părinte-profesor). Cazurile de bullying, sexting, mesaje defăimătoare sau incitatoare la ură între diverșii actori educaționali, mediate de tehnologia digitală nu sunt o raritate în școală, deseori elevii și profesorii fiind victime, sau martori fără apărare, cadrul legislativ necuprinzând toate aceste situații. **Phubbing-ul** (verificarea telefonului mobil și trimiterea de mesaje în timpul orelor) este o practică documentată în literatura de specialitate, datorită efectelor negative pe care le are asupra rezultatelor academice ale elevilor și a disturbării întregului proces didactic (Hernandez Gracia, Avila, et al., 2020).

O formă aparte de mediere digitală școlară este cea **„colegială”**, *„peer-mediation”* cum este întâlnită în literatura de specialitate (Smahel et al., 2020). Cercetările existente au demonstrat că acest tip de mediere, puternic informală, are un rol important în alfabetizarea digitală a copiilor și adolescenților. Ea este cu atât mai importantă cu cât spre exemplu, în caz de apariție a riscurilor online, copiii preferă să apeleze la colegi, înaintea profesorilor, deși multe dintre aceste situații au legătură cu spațiul școlar (Smahel et al., 2020). Comparând medierea activă oferită de părinți, colegi și profesori, studiul *EU Kids Online* accentuează importanța pe care o are grupul de egali în medierea digitală a copiilor, de-a lungul tuturor dimensiunilor cercetate, obținând scoruri ridicate, așa cum este prezentat în tabelul 10.

Tabel 10: Comparație între medierea activă realizată de părinți, colegi și profesori la nivelul Uniunii Europene și României.

	Medierea siguranței online			Medierea explorării online			Medierea în situații de risc online		
	Părinți	Colegi	Profesori	Părinți	Colegi	Profesori	Părinți	Colegi	Profesori
RO	67%	49%	55%	57%	52%	56%	62%	47%	37%
UE	69%	44%	64%	58%	49%	60%	64%	45%	35%

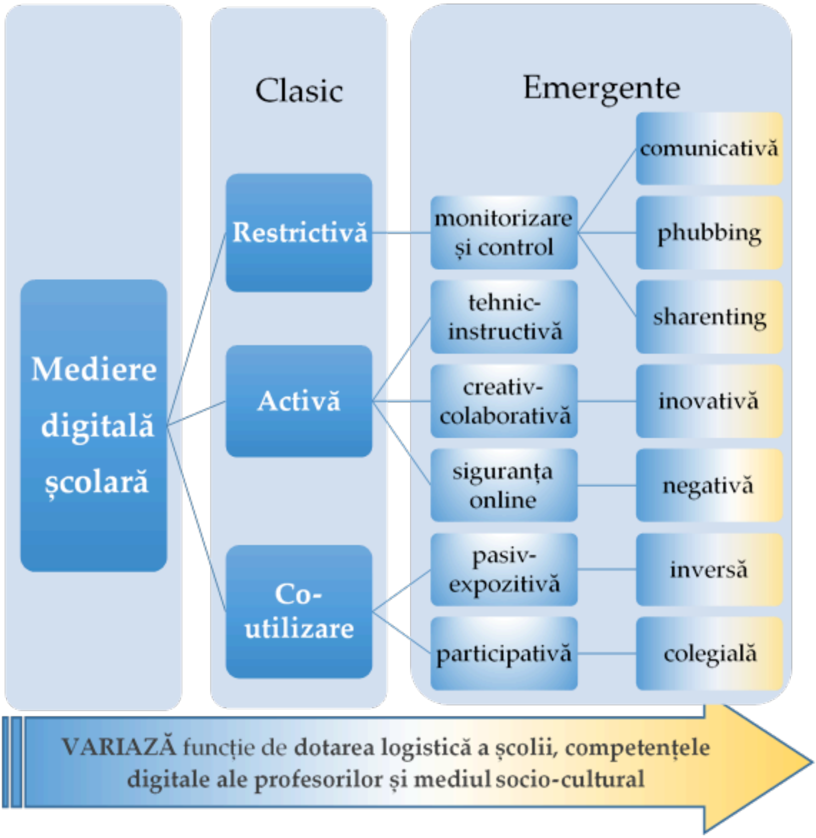
(preluare date Raport cercetare EUKids Online, 2020, p.110, Smahel et al., 2020)

Concluzionând, putem spune că la nivelul școlii sunt prezente o serie de strategii de mediere digitală, care au menirea de a dezvolta și forma competențele digitale ale copiilor, cu efecte mai mult sau mai puțin pozitive, care depind de nivelul de tehnologizare al spațiului școlar și de competențele digitale ale profesorilor. Chiar și atunci când aceste condiții sunt îndeplinite, nu este o certitudine împlinirea dezideratelor formării superioare a competențelor digitale ale copiilor și minimizarea riscurilor online. Spre exemplu, în Anglia (UK) unde s-au luat deja numeroase măsuri pentru a educa digital copiii, a îi proteja online și a crește nivelul de adaptare a școlilor la societatea digitalizată, raportul unei cercetări realizată în anul 2018 la nivel național asupra situației implementării și efectelor acestor politici și practici, a demonstrat că școlile acționează în direcția cea bună referitor la politicile și practicile de educare a competențelor digitale și a protecției online, având profesori formați la numeroase cursuri și specializați în domeniu, dotare tehnologică a spațiilor școlare și educația digitală inclusă deja în curriculum (existând la nivel național platforme ce oferă profesorilor instrumente utile pentru susținerea activităților digitale la clasă). Cu toate acestea, arată aceeași cercetare, există încă probleme în a face față incidentelor petrecute online, în a lua măsurile potrivite și a reacționa omogen, profesorii fiind încă nesiguri asupra propriilor competențe digitale (NSPCC report, 2018).

Situația generată de pandemia COVID19, în care școlile au fost închise și procesul de învățare s-a mutat în mediul online a demonstrat că învățarea mediată digital nu are efecte pozitive asupra educației. Per total s-a înregistrat o scădere a cantității, calității și randamentului învățării elevilor, datorită scăderii motivației externe pentru educație, a timpului investit de elevi în astfel de activități (în comparație cu învățarea față în față). Efectele negative ale acestei situații sunt cu atât mai mari cu cât vârsta elevilor este mai mică. În plus, inegalitățile datorate situației socio-economice a familiei au fost întărite, elevii vulnerabili, fiind cei mai afectați. Lipsa interacțiunii directe cu colegii și profesorii a afectat starea de bine a copiilor, generând stres și acutizare a problemelor

psihice și fizice. Deși platformele online oferă oportunități de socializare variate, s-a demonstrat că ele nu pot suplini efectele socializării directe, tradiționale, îndeosebi în cazul școlarilor mici, formarea competențelor sociale depinzând fundamental de interacțiunea directă, de tip „față în față" (Di Pietro, Biagi, et al., 2020).

Figura 10: Stilurile de mediere digitală școlară



(compilație originală a autorului)

4. Rolul mass-mediei digitale în socializarea digitală primară și secundară

Socializarea digitală trebuie privită în perspectivă duală, atât cea a actorilor sociali care utilizează tehnologia, formându-și abilități și beneficiind de noi oportunități în societatea digitalizată, cât și din cea a efectelor pe care expunerea la conținutul virtual și noile media le are asupra lor. Media digitală are un rol major în societatea contemporană în mecanismele globalizării, devenind un mediator al variatelor relații și informații, influențând internalizarea valorilor, credințelor și normelor sociale, sau a celor specifice variatelor comunități (Milenkova, Peicheva, Marinov, 2018). În acest context, efectele utilizării de către copii și adolescenți a mediei digitale, trebuie evaluate și din perspectiva resurselor care li se oferă. În explicație trebuie inclusă și puterea industriei ITC de a influența rezultatele socializării primare și secundare.

Dat fiind caracterul deja universal al riscurilor și oportunităților mediului online pentru copii și adolescenți, la nivel internațional și național se urmărește găsirea unui echilibru între socializarea digitală parentală, școlară și ceea ce mass-media digitală oferă. Totodată, se au în vedere și recomandări pentru o legislație care să reglementeze problematica riscurilor și la nivelul industriei ITC, creatoare de tehnologie și aplicații, care prin natura lor potențează oportunitățile, sau riscurile, afectând socializarea digitală a copiilor și adolescenților și strategiile de mediere parentală și școlară.

Spre exemplu, la nivelul OECD această problematică a fost lansată încă din anul 2012, când au fost adoptate de țările membre „Recomandările Consiliului OECD pentru Protecția Copiilor Online”. Acestea au fost revizuite ulterior în anul 2020, în documentul „Growing Up Online Addressing the Needs of Children in the Digital Environment” (2020). Constatându-se că dezvoltarea abruptă a tehnologiei a schimbat patternurile de consum media digital (copiii și adolescenții petrec mare parte din timp pe platforme precum *Instagram*, *Snapchat*, *Facebook,* sau *TikTok*) și noile

riscuri ce emerg, documentul atrage atenția asupra necesității de a se lua măsuri coordonate față de cel puțin trei aspecte care influențează apariția riscurilor online: protecția datelor personale și „datificarea" copilăriei (respectiv înregistrarea și utilizarea în scopuri comerciale a datelor copiilor, de către industria ITC); nevoia de legislație specifică și adaptată fiecărui tip de risc online; rolul creatorilor din industria ITC, a furnizorilor de platforme și servicii digitale. Mai exact, se atrage atenția asupra noilor probleme de siguranță a datelor personale ale copiilor și asupra modului în care algoritmii inteligenței artificiale generează acces la conținut comercial digital, potențial riscant pentru copii, și a nevoii de legislație care să reglementeze situațiile emergente de cybebullying, sau sexting între copii și adolescenți. Se cere „ajutorul" industriei ITC și furnizorilor de platforme și servicii digitale pentru a se implica activ în a utiliza soluții tehnice pentru a minimiza accesul copiilor la conținut nepotrivit, sau dăunător (OECD, 2020).

Pe lângă creșterea numărului copiilor expuși riscurilor online și scăderea vârstei la care acestea apar (Smahel et al. 2020, Livingstone 2019), cercetările au demonstrat că toate strategiile de mediere digitală sunt nule și nu au efecte față de unele dintre cele mai frecvente riscuri online: nici un tip de mediere nu influențează relația directă dintre expunerea la comportament și copierea lui (Meeus, Beyens, et al., 2018); riscul contactelor cu străini online, care devin inconfortabile, nu este corelat cu nici o strategie de mediere digitală parentală (Wisniewski et al., 2015, în Uhls, Robb, 2017). Industria creatoare de conținut, jocuri și platforme de socializare online utilizează tehnici psihologice specifice, bazate pe teoria Recompensei și Utilizărilor, prin care intenționează să atragă și să mențină atenția utilizatorilor asupra conținutului, cel mai important indicator pentru ei fiind timpul petrecut pe o anumită pagină, sau într-un anumit joc (Alter, 2015). Față de aceste strategii specifice industriei ITC copiii și adolescenții nu pot „lupta", nu se pot apăra, decât dobândind înțelegere superioară asupra mecanismelor care conduc mediul online.

Pe de altă parte, nu trebuie subestimat efortul aceleiași industrii de a oferi programe și platforme cu rol educațional pozitiv în alfabetizarea digitală a copiilor, care pot fi folosite atât de părinți, cât și de profesori. După cum arată cercetările, aceste platforme și programe au numeroase efecte pozitive asupra învățării, de la creșterea motivației, a rezultatelor, la transformarea mediului educațional și a metodelor educative în sensul centrării pe elev și individualizării (Zeng, Parks, Shang, 2020). Acestora li se adaugă tehnologiile special dezvoltate pentru asistarea copiilor cu cerințe educative speciale, cercetările demonstrând rolul acestora foarte important în a-i ajuta pe acești copii să se integreze și să acumuleze cel puțin cunoștințele de bază din procesul de învățare (UNESCO, 2020).

În concluzie, socializarea digitală pozitivă a copiilor și adolescenților depinde pe de o parte de eforturile părinților și școlii, și pe de altă parte, de măsura în care cadrul socio-economic și politic național și global reglementează industria ITC și furnizorii de resurse digitale pentru a controla și a minimiza riscurile online și a potența oportunitățile oferite de tehnologie.

5. Sumar și continuare

În actuala societate mediatizată și digitalizată patternurile de consum digital au evoluat continuu. În ziua de azi, prin utilizarea la scară largă a telefoanelor mobile conectate la internet, înglobând tehnologie AI și care oferă funcționalități similare cu ale celorlalte tehnologii (tabletă, laptop sau desktop) s-a ajuns la o transformare a stilului de viață pentru mai mult de jumătate din populația globului într-un stil de viață „always on”, cu alte cuvinte, continuu conectat la internet, indiferent de tipul de activitate practicat și locul în care se află. Astfel, tehnologia digitală „se infiltrează în toate contextele de socializare” (Paus-Hasebrink, Kulterer, et al., 2019, p.51). Din acest motiv termenul de „socializare digitală” este util pentru a descrie global noile competențe, atitudini, valori, comportamente și relații umane induse de folosirea tehnologiei. Socializarea digitală primară

și secundară a copiilor și adolescenților a devenit un proces mediat, ce trebuie privit global, prin prisma tuturor interacțiunilor cu rol socializator dintre copii - părinți - profesori - colegi și prieteni - macro mediul socio-economic-cultural și media digitală.

Ancorată în realitatea prezentă, această teză referitoare la oportunitățile și riscurile asociate internetului la copii și adolescenți evidențiază problematica socializării digitale primare și secundare, accentuând rolul adulților semnificativi din viața copiilor (părinții și profesorii) asupra medierii digitale a riscurilor mediului online pentru copii. Cercetările și recomandările la nivel de politici publice, naționale și internaționale demonstrează nevoia acută de educație digitală, văzută ca o prioritate pentru toți cetățenii, și cu precădere pentru copii și adolescenți, deoarece aceștia prin natura ființei lor sunt mai expuși riscurilor. Studiile demonstrează că atât la nivelul familiilor, cât și al instituțiilor educaționale, diverse strategii de mediere digitală sunt folosite, căutându-se cele mai bune soluții pentru a ghida și a oferi copiilor acele competențe care îi vor ajuta să ducă o viață împlinită într-o societate a viitorului.

În ceea ce privește părinții și familia, s-a constatat că deși există numeroase și diverse cercetări, acestora le lipsește unitatea la nivel conceptual, de operaționalizare a termenilor folosiți pentru a descrie strategiile de mediere digitală parentală. Astfel, de-a lungul unui continuu de la restrictiv la pro-activ, părinții acționează și reacționează la modul în care copiii utilizează tehnologia digitală în funcție de propriul context de viață, de stil de parenting, de percepțiile, atitudinile, abilitățile și cunoștințele acumulate față de tehnologie. Lipsa unui cadru general și a unor recomandări clare (de exemplu, chiar și Asociația Americană de Pediatrie și-a schimbat orientarea față de minimizarea timpului petrecut online de copii, punându-se acum accent pe conținut, mai mult decât pe durată (Livingstone, 2019)), face ca părinții, în calitatea lor de „imigranți digitali" să fie nesiguri în aplicarea strategiilor de mediere digitală care ar trebui adoptate pentru a potența efectele pozitive ale digitalizării asupra copiilor. Acesta rămâne un domeniu de studiu deschis, existând o nevoie acută de a se construi un corp solid de

cunoștințe față de modalitățile optime prin care copiii pot fi mediați digital în familie, ca și bază a formării competențelor digitale în școală.

În ceea ce privește educația, strategia națională referitoare la viitorul educației în România are ca principiu fundamental colaborarea cu familia, căreia i se recunoaște rolul de „educator principal" (MEN, 2019a). Tot în strategia națională sunt enunțate alte patru principii fundamentale pentru educația în societatea digitalizată: valorile educației centrate pe elev, principiul flexibilității în adaptare la parcursul și contextul fiecărui elev, al calității măsurabile funcție de standarde transparente a îndeplinirii obiectivelor educaționale asumate și principiul subsidiarității, respectiv asumarea responsabilității, alături de familie și comunitate pentru a oferi cele mai bune condiții educaționale fiecărui elev (MEN, 2019a). Plecând de la necesitatea de a asigura echilibrul între educația de acasă și de la școală pentru a obține succesul în învățare al copiilor, același document fundamentează rolul activ al școlii în educația și sprijinirea familiei (MEN, 2019a). În concluzie, școala și familia sunt parteneri în socializarea digitală a copiilor și adolescenților, fiind văzuți drept deplin responsabili de efectele strategiilor de mediere digitală pe care le promovează și pe care trebuie să le armonizeze pentru a forma competențele digitale necesare pentru prosperitate în viitor.

În continuare, urmărind obiectivul central al acestei teze, de a aprofunda cunoașterea modalităților în care familia și școala pot interveni pozitiv, sau negativ în relația dintre copii și tehnologie, vom aplica un model de cercetare complexă, caracterizat prin triangularea datelor cantitative și calitative. Inițial, pentru a identifica un model de mediere digitală parentală, vom studia aspecte legate de conceptualizarea strategiilor de mediere digitală parentală, pe baza analizei sistematice a literaturii de specialitate. Ulterior, prin cercetare empirică, folosind metode participative, calitative, art-creative și inovative vom releva realitatea, respectiv opiniile și atitudinile elevilor, părinților și profesorilor față de modul în care educația digitală se implementează la nivelul instituției

școlare. Dintre cele trei planuri pe care instituția școlară trebuie să abordeze digitalizarea, respectiv dotarea tehnică-logistică, formarea competențelor digitale ale cadrelor didactice și ale elevilor, vom avea în vedere atât planul relațiilor și așteptărilor legate de medierea digitală a fiecărui actor implicat (elevi, părinți și profesori) cât și perspectiva alfabetizării digitale și a formării competențelor digitale ale profesorilor.

"Ești condus în viață de latura curioasă
a individualității tale, una a spiritului, a jocului.
Ea reprezintă adevărata ta natură".
(Richard Bach, Iluzii, 1977)

CAPITOLUL IV.
CERCETAREA SISTEMATICĂ A AVANTAJELOR ȘI RISCURILOR ASOCIATE INTERNETULUI PENTRU COPII ȘI ADOLESCENȚI

Având în vedere importanța cunoașterii și înțelegerii modului în care copiii și tinerii sunt afectați de tehnologie și întregul proces de socializare primară se transformă și digitalizează în familiile aproape deplin conectate la internet, numeroși cercetători din diverse țări au investigat fenomenul în ultimii ani. Studiile au oferit date fructuoase, dar incongruente, care nu sunt unitare, astfel încât nu există o imagine de ansamblu asupra fenomenului (Correa, 2015, Genner, Suss, 2017, Nellisen, Van den Bulck, 2017, Lim, 2018, Nelissen, Kuczynski, et al., 2019, Aierbe, Oregui, et al., 2019, Duncheon, 2020). Diverse metode de cercetare, cantitative și calitative, specific sociologice sau împrumutate din alte științe, mai mult sau mai puțin inovative au fost utilizate. Având în vedere particularitățile grupului țintă, reprezentat de cele mai multe ori de copii și adolescenți, atributele esențiale ale acestor tipuri de cercetări au fost creativitatea și flexibilitatea (Ding, Li, et al., 2017, Heckman, Annabi, 2017, Álvarez-Garcia, Núñez, et al., 2019, Hernandez Gracia, Avila, et al. 2020).

În continuare va fi prezentată prima etapă a cercetării complexe asupra modului în care copiii și adolescenții relaționează cu tehnologia digitală. Mai exact, capitolul va fi centrat pe demersul de cercetare realizat în vederea identificării unui numitor comun al

rezultatelor studiilor în domeniul strategiilor de mediere parentală. A fost utilizată metoda analizei sistematice a literaturii de specialitate, o metodă foarte utilă pentru a prezenta rezultatele cercetărilor într-un anume domeniu, conceptele cheie și minusurile în cunoaștere. Această metodă oferă totodată, un punct de vedere global, resurse și tipologii verificate și utile pentru a informa practicienii, cercetătorii și responsabilii de crearea politicilor publice vizavi de respectivul subiect (Kelley, Kelley, 2019). În capitolele următoare, pentru a identifica specificul problematicii din țara noastră, vom utiliza concluziile rezultate în triangulare cu rezultatele metodelor empirice, calitativ-participative aplicate într-o școală din București.

1. Introducere explicativă

O caracteristică a studiilor realizate atât la nivel internațional, în Europa, cât și în țara noastră o reprezintă amestecul metodelor calitative cu cele cantitative, în încercarea de a înțelege aspectele emergente rezultate din integrarea tehnologiei în toate aspectele vieții copiilor și adolescenților (Livingstone, Helsper, 2008, Chaudron, 2015, Livingsone, Davidson, et al., 2017, Holloway, Haddon, et al., 2018, Mascheroni, Ponte, et al., 2018, Cuturela, Gheorghe, et al., 2019, Grădinaru, 2019, Nwankwo, et al. 2019, Smahel, et al. 2020).

În această teză, ca și metodologie generală, vom folosi un set de metode subsumate „teoriei întemeiate" (ground theory) - traducere propusă de Petru Iluț (Chelcea, 2001). Opțiunea noastră are la bază importanța conectării cercetărilor cantitative cu cele calitative, conform „designului metodologiei mixte, cel mai înalt grad de integrare a abordărilor cantitative și calitative", care este benefică optimizării rezultatelor cercetărilor, ducând la „triangularea, complementaritatea, dezvoltarea, inițierea și expansiunea studiului" (Chelcea, 2001, p.29). Demersul teoretic se va întemeia pe datele colectate prin metode calitative. Din nou, opțiunea a avut la bază necesitatea de a conceptualiza strategiile de

mediere digitală utilizate de familie, școală, copii și adolescenți. Considerăm de o importanță majoră „flexibilitatea și gândirea non-lineară” în cercetarea acestui proces de digitalizare, care prin însăși natura lui este caracterizat prin noutate, individualism, complexitate și comprehensivitate excesivă. De aceea, acest proces necesită din partea cercetătorilor o abordare similară, bazată pe „bricolare”, ca și construcție emergentă (Weinstein & Weinstein, 1991, în Chelcea, 2001, p. 26), realizând un puzzle al datelor obținute cu ajutorul unui număr mare de metode și tehnici (Chelcea, 2001) din ale căror rezultate vor putea fi extrase concluzii importante.

Ținând cont astfel, și de modelele oferite de metodologia cercetărilor realizate până în prezent asupra interacțiunii complexe dintre copii, adolescenți și tehnologie, în lucrarea de față vom realiza o cercetare complexă, în trei faze. Abordarea noastră are ca scop evidențierea obiceiurilor de consum, percepțiile asupra internetului și strategiile de mediere digitală utilizate de elevi, părinți și profesori pentru a-și construi competențele digitale, prevenirea riscurilor și potențarea oportunităților oferite de tehnologie.

În prima fază a cercetării vom realiza o analiză sistematică comparativă a datelor furnizate de cercetări recente realizate la nivel internațional. Studiul va fi centrat pe diversele strategii de mediere digitală parentală analizate și efectelor lor, pentru a construi un model comprehensiv-explicativ al relaționării dintre copii - părinți - tehnologie.

Ulterior, în faza a doua a cercetării vom evidenția particularitățile locale de consum digital printr-un studiu empiric la nivelul unei școli din București. Pentru aceasta vom utiliza metode de cercetare calitative, participative și inovative precum: interviuri structurate, metode de cercetare vizuală art-creativă, arbori decizionali cauză-soluție, hărți empatice, cu grupuri de elevi, părinți și profesori. În opinia noastră, astfel, pe de o parte sunt aprofundate implicațiile și aplicabilitatea la realitatea practică românească a modelului de mediere digitală construit în faza precedentă, și pe de altă parte, este revelat specificul socio-cultural al integrării

tehnologiei digitale în practicile de zi cu zi ale copiilor, familiei și școlii.

Deoarece obiectivul final al acestei teze este ca pe baza rezultatelor să propunem soluții viabile, aplicabile pe plan național în vederea adoptării unor măsuri benefice pentru educația digitală a copiilor și adolescenților, în faza a treia a cercetării vom construi și pilota un *Ghid de mediere digitală*, dedicat profesorilor consilieri școlari din România, pe care îl considerăm a fi util în activitățile de mediere digitală a elevilor, părinților și profesorilor.

Pentru început, în vederea păstrării acurateței metodologice considerăm că este necesară clarificarea termenilor utilizați, congruent cu explicațiile și definițiile din capitolul precedent. Astfel, „medierea parentală" este termenul folosit cu referire la rolul pe care îl au părinții în a controla, educa și dirija efectele expunerii copiilor la mass-media tradițională, cu precădere televizorul (Clark, 2011). În modalitate similară, termenul de „mediere digitală parentală" va fi utilizat în această teză în legătură cu modalitățile prin care părinții mediază expunerea copiilor la noile tehnologii interactive, prin internet. În mod similar, vom folosi conceptul de „mediere digitală școlară" pentru a identifica acele metode și strategii utilizate de școală și profesori pentru a ghida utilizarea în sens pozitiv a internetului și a forma competențele digitale ale copiilor și adolescenților și a îi feri de riscurile online.

2. Analiză sistematică comparativă a datelor existente la nivel global și regional asupra strategiilor de mediere digitală[4]

a. Motivația alegerii metodei analizei sistematice a literaturii de specialitate

Așa cum am arătat în capitolul precedent, cercetările actuale referitoare la riscurile pe care copiii și adolescenții le pot întâlni online susțin formarea competențelor lor digitale ca și principală

[4] Rodideal A., 2020, "A systematic literature review searching for a comprehensive model of parental digital mediation strategies", Revue des Sciences Politiques No.65 / 2020

strategie de prevenție, alături de informare și creșterea rezilienței față de depășirea acestui tip de probleme (Herreo-Diz, Ramos-Serano, et al., 2016, Vuorikari, et al., 2016, Livingstone, Davidson, et al., 2017, Rodriguez de Dios, 2018, Nikou, Brännback, 2019).

Studiile realizate evidențiază ca principale riscuri ale utilizării tehnologiei digitale de către copii: expunerea la *cyberbullying*, violență extremă, mesaje incitatoare la ură, sexting și imagini cu caracter sexual, întâlniri cu persoane necunoscute, probleme de securitate a datelor și utilizare excesivă a internetului, dependența și problematicile conexe (randament școlar scăzut, probleme de relaționare, anxietate, depresie, delincvență, respectiv scăderea calității vieții) (Livingstone, Davidson, Bryce, et al., 2017; Velicu, Balea & Barbovski 2019; Meeus, Eggermont., et al., 2018, UNICEF, 2017, Smahel, et al., 2020).

Pe de altă parte, avantajele de necontestat și oportunitățile aduse de tehnologie copiilor sunt și ele demonstrate în literatura de specialitate, dintre acestea putem menționa: creșterea performanțelor academice, acces sporit la educație și informare, relaționare și interconectare ridicate, formarea propriei identități în mediul online, îmbunătățirea abilităților cognitive și de coordonare motorie prin utilizarea jocurilor și aplicațiilor adecvate vârstei, cultivarea și manifestarea creativității, „puterii", „agenției" și participării civice, oportunități economice și sociale pentru cei dezavantajați (cărora li se favorizează salturi de status intergenerațional) (Livingstone, Lemish, et al., 2017, UNICEF, 2017). Totodată, datele demonstrează că diferența dintre a fi sau a nu fi conectat, a avea sau nu competențe digitale amplifică discriminarea și diferențele sociale, devenind o prelungire a decalajelor socio-economice și a consecințelor lor nefaste pentru cei din mediile dezavantajate (UNICEF, 2017).

Datorită răspândirii pe scară largă a tehnologiei mobile în rândul populației, putem considera că familia, în calitatea ei de instituție de bază a socializării primare, rămâne principala răspunzătoare pentru oferirea accesului la tehnologie și alfabetizare digitală a copiilor. Ea este urmată de școală și de grupurile de egali, ca și instituții cu un puternic rol în socializarea online și offline a

copiilor. Dar, adulții, în calitate de „imigranți digitali”, față de „nativii digitali” (Nelissen S., Van den Bulk, 2017) se află deseori într-o stare de „confuzie digitală”, deseori primind sfaturi inconsecvente și contradictorii și trebuind să își formeze propriile competențe digitale (UNICEF, 2017).

În noile condiții sociale, numeroase studii (Patrikakou, 2015, Smahelova, Juhova, et al., 2017, Cabello-Hut, et al., 2017, Nelissen, Van den Bulk, 2017, Lopez de Ayala, Haddon, 2018, Airbe, Oregui, et al., 2019, Bartau-Rojas, Barandiaran, et al., 2018, Chang, Chiu et al., 2018, Fu, Liu, et al., 2020) s-au centrat asupra cercetării procesului de mediere digitală care are loc în familie sau/și la școală, respectiv modul în care aceste instituții facilitează formarea competențelor digitale ale copiilor și îi educă să se protejeze față de riscurile internetului. Au fost identificate mai multe tipuri de strategii de mediere pe care adulții le utilizează, diverse strategii ce variază de la medierea activă la cea restrictivă, la intersecția dintre principalele variabile care influențează direct aceste procese (vârsta copiilor, nivelul de educație și al competențelor digitale ale părinților, starea socio-economică a familiei și cultura) (Hargittai, Hinnant, 2008, Clark, 2011, Smahel, Wright, 2014, Daneels, Vanwynsberghe, 2017, Smahelova, Judova, et al., 2017, Cabello-Hut, Cabello, et al., 2017, Mascheroni, Ponte, 2018, Livingstone, Byrne, 2018, Paus-Hasebrink, Kulterer, et al., 2019, Nikou, Brännback, et al., 2019). Se remarcă o diversitate de abordări și definiții specifice ale diverselor practici de mediere digitală parentală la nivel internațional, motiv pentru care considerăm de reală utilitate construirea pe baza datelor oferite deja de cercetători, a unui model comprehensiv-explicativ al tipurilor de mediere digitală utilizate și a efectelor lor. Aceasta, cu atât mai mult cu cât există o presiune tot mai mare din partea părinților și profesorilor asupra comunității științifice pentru a li se oferi informații relevante în gestionarea utilizării tehnologiei de către copii (UNICEF, 2017, NSPCC, 2018, Livingstone, 2019).

Astfel, conform principiilor metodologice specifice analizelor sistematice (Best, Manktelow, Taylor, 2014, Kelly, Kelly, 2019, Cárthaigh, 2020) vom analiza rezultatele diferitelor cercetări

publicate în ultimii trei ani în domeniu, în încercarea de a oferi un punct de vedere pertinent, la nivel agregat. Intenționăm astfel să găsim punctele comune și diferențele și să umplem lacunele în cunoașterea strategiilor de mediere digitală parentală și școlară și a efectelor lor.

Analiza sistematică a literaturii de specialitate este o metodă folosită tot mai des pentru a prezenta rezultatele cercetărilor într-un anumit domeniu, deoarece oferă oportunitatea de a identifica conceptele cheie și minusurile în cunoaștere. Totodată, ea oferă un punct de vedere global, resurse și tipologii verificate și utile pentru a informa practicienii, cercetătorii și responsabilii de crearea politicilor publice față de respectivul subiect (Kelley, Kelley, 2019). Revizuirea sistematică a literaturii de specialitate are scopul de „a oferi o imagine de ansamblu de încredere asupra evidențelor relevante pentru un anume subiect" (MacDonald, 2003 în Best, Manktelow & Taylor, 2014). Această sinteză este un proces de extragere a datelor din studiile individuale, particulare și de a le interpreta într-o formă colectivă (Campbell et al., 2003, în Best, Manktelow & Taylor, 2014), fie prezentându-le statistic-cantitativ, fie în modalitate narativ-calitativă (Rodgers et al, 2009 în Best, Manktelow & Taylor, 2014). În studiul de față datele vor fi analizate narativ-calitativ, pe baza rapoartelor de cercetare existente, neavând posibilitatea de a realiza o meta-analiză a datelor colectate efectiv.

Întrebarea de la care pornește această analiză sistematică a literaturii de specialitate este: *care sunt strategiile de mediere digitală parentală identificate în ultimii patru ani și ce efecte s-a constat că au asupra utilizării în siguranță a internetului de către copii și adolescenți?*

Obiectivele acestei analize sistematice a cercetărilor în domeniul medierii digitale a copiilor și adolescenților, vizează:

1. Construirea unui model comprehensiv al strategiilor de mediere digitală parentală, conturat de efectele lor asupra copiilor și adolescenților și principalele condiții care le delimitează și le influențează apariția.
2. Identificarea și definirea unor tipuri de strategii de mediere digitală parentală emergente.

3. Identificarea minusurilor în cunoaștere ce nu sunt surprinse de studii si trebuie analizate în cercetări viitoare.

Se vor analiza sistematic datele de cercetare publicate în perioada 2017 - 2020 la nivel mondial, pentru că se intenționează oferirea unor date cât mai actuale și relevante pentru obiceiurile de utilizare a internetului și tehnologiei în familie și în școală. Dată fiind viteza de evoluție și dezvoltare a tehnologiei digitale, ca urmare a scăderii costurilor și largii ei răspândiri în rândul populației, consider neconcludentă utilizarea unor date mai vechi de trei - patru ani pentru obiectivele cercetării de față.

Principiile metodologice după care va fi dezvoltat acest studiu sunt în concordanță cu principiile tehnicilor de revizuire sistematică a literaturii de specialitate (Taylor et al., 2007; Mc Fadden et al., 2012 în Best, Manktelow, Taylor, 2014, Kelley, Kelley, 2019) ce includ analiza riguroasă și transparentă a datelor deja acumulate. Așa cum specifică literatura de specialitate, cele mai fructuoase abordări sunt „cele mai asemănătoare", versus „cele mai diferite" (Esser & Hanitzsch, 2012 în Hasebrink, Uwe, 2016, p. 7), motiv pentru care vom compara rezultatele cercetărilor disponibile din diverse țări ale lumii pentru a identifica diferențele și similitudinile în practicile de mediere digitală parentală utilizate.

b. Metodologie

Pentru asigurarea rigorii științifice a metodei analizei sistematice s-a folosit sistemul de referință oferit de PRISMA (www.prisma-statement.org) adaptat cercetării sociologice a fenomenului digitalizării studiat în lucrarea de față. Pentru identificarea sistematică a datelor din cercetările deja efectuate inițial s-au stabilit criteriile de includere și excludere a cercetărilor în analiză: anul publicației - 2017 - prezent; anul realizării cercetării - 2016 și ulterior; tipul publicației - articole științifice publicate în reviste academice de specialitate, realizate pe baza unor studii metodologic reprezentative la nivel local/național; contextul geografic nu a fost considerat criteriu de excludere, deoarece oferta tehnologică - digitală este aceeași pentru copiii și adolescenții din

toate colțurile lumii; prezența a cel puțin una dintre variabilele dependente legate de medierea digitală parentală asupra copiilor cu vârste între 0 și 18 ani; utilizarea a cel puțin una dintre următoarele tehnologii, aplicații sau/și dispozitive: internet în general, accesat de pe telefonul mobil, laptop, desktop sau tableta, aplicații sau site-uri web, rețele de socializare, jocuri online și dispozitive specifice: *play station*, *Xbox*, etc. Au fost excluse studiile care vizau exclusiv problematica copiilor cu cerințe educative speciale, sau cele care prezentau analiza sistematică a literaturii de specialitate. (A se vedea în acest sens tabelul 11)

Tabelul 11: Criterii de includere și de excludere a articolelor

Domeniul	Criteriul includere	Criteriul excludere	Motivația
1. Anul publicației /anul realizării studiului	Studii publicate în sau după anul 2017 / realizate în sau după anul 2016	Studii publicate înainte de 2017 / realizate înainte de 2016 / nu se specifică data realizării studiului	Utilizarea internetului de către copii și adolescenți este ridicată și relativ stabilă începând din anii 2016-2017
2. Tipul publicației	Studii și articole publicate în reviste academice, de profil	Studii care nu sunt publicate în reviste academice, de profil	Pentru a se asigura rigoarea științifică.
3. Nivelul de reprezentativitate și metodologia	Studii la nivel național, sau cros-sectorial, local, cantitative sau calitative	Studii care nu întrunesc rigorile științifice, sau studii sintetice, analize sistematice	E necesar să comparăm studii reprezentative din punct de vedere al metodologiei, bazate pe date empirice.
4. Grupul țintă / eșantionul	Copii și adolescenți, sau/și părinți cu copii cu vârsta 0 - 18 ani	Adulți	Cercetare asupra percepțiilor copiilor și părinților vizavi de strategiile de mediere digitală.

5. Variabilele dependente	Studiile care includ cel puțin o variabilă dependentă legată de medierea digitală parentală, copii și/sau adolescenți	Studiile care nu prezintă variabile legate de medierea digitală parentală.	Cercetare asupra practicilor de mediere digitală utilizate de părinți.
6. Tehnologia utilizată de copii/adolescenți / părinți	Internet în general accesat de pe telefonul mobil, laptop, desktop sau tableta; aplicații sau site-uri web, rețele de socializare, jocuri online și dispozitive specifice: play station, Xbox, etc.	Alte tehnologii decât cele digitale, interactive. (TV)	Pentru a putea generaliza asupra practicilor de mediere digitală.
7. Contextul geografic	Studii desfașurate în orice țară	Nu se aplică.	Aceeași tehnologie digitală, device-uri și aplicații sunt disponibile și utilizate prin acces la internet peste tot în lume.
8. Scopul cercetării	Studii care investighează direct practicile de mediere digitală parentale.	Studii care nu investighează direct medierea parentală / alte tipuri de mediere digitală	Centrul de interes în această fază a cercetării este identificarea practicilor de mediere utilizate de părinți.

(compilație originală a autorului)

Au fost căutate articole în două baze de date - *Google Academic* și *PubMed* - în perioada 15 - 25 ianuarie 2020, pe baza cuvintelor cheie, în limba engleză, folosind sistemul de operații Boolean (a se vedea în acest sens Tabelul 12). Cuvintele căutate au fost: „strategie mediere parentală”, sau „mediere parentală a utilizării internetului”, sau „mediere parentala a utilizării telefonului mobil smart”, și „copii”, sau „adolescenți”, sau „copii și adolescenți”. Au fost selectate cercetările care aveau acces deschis, care au fost publicate din 2017 până în prezent.

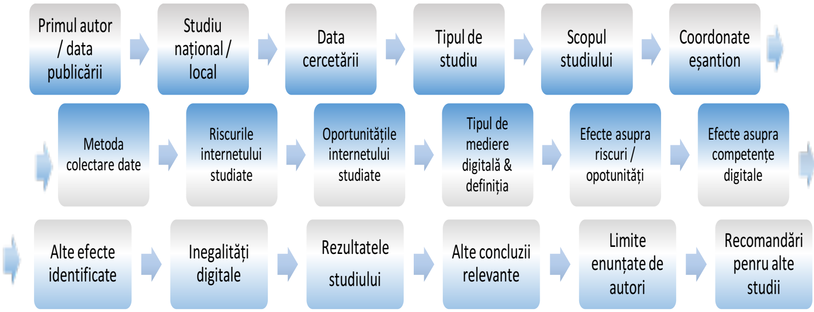
Tabelul 12: Termeni de căutare în bazele de articole

Termenii de căutare (în limba engleză)		Grupul țintă
Parental mediation OR parental digital mediation OR mediation strategies OR digital mediation strategies OR mobile phones digital mediation OR parental mediation of smartphones	AND	Children OR adolescents OR teenage OR youth OR young people

(compilație originală a autorului)

Ulterior, pentru a putea analiza narativ-sintetic datele, a fost construită o grilă de analiză care cuprinde: datele de identificare ale cercetării - cine, unde, când a publicat, detalii legate de modul de definire a conceptelor, scopul studiului realizat, tipul de cercetare - calitativ/cantitativ/mixt, mărimea eșantionului și caracteristicile sale esențiale, rezultatele obținute referitor la medierea digitală și alte rezultate conexe relevante, inclusiv efectele lor, a recomandărilor autorilor pentru cercetările viitoare și a limitelor cercetării enunțate de autori. Figura 11 reprezintă grafic unitățile de analiză folosite

Figura 11: Unitățile de analiză pentru conținutul articolelor



(compilație originală a autorului)

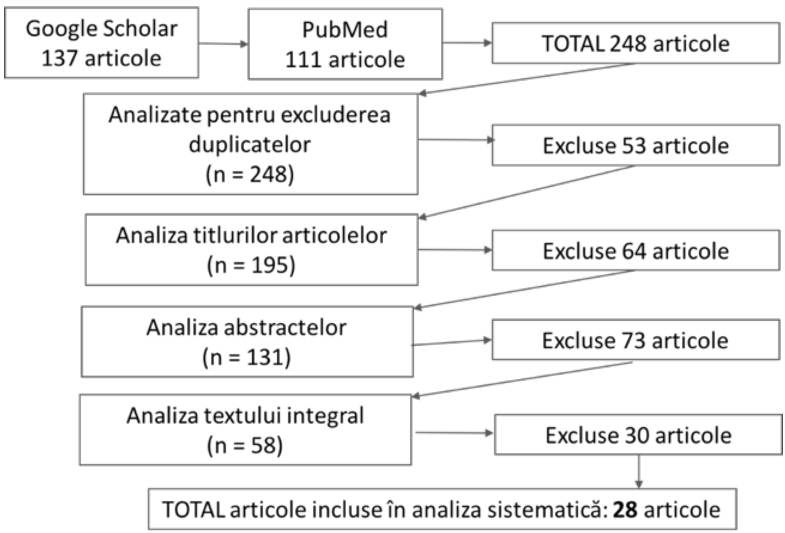
Sintetizând rezultatele astfel obținute am realizat un model general al strategiilor de mediere digitală utilizate deja la nivel global, evidențiindu-se eficiența dovedită în creșterea competențelor digitale ale copiilor și adolescenților și a realizării unui proces de socializare digitală congruent familie-școală-grup de egali care să fie centrat pe potențarea oportunităților și minimizarea riscurilor asociate internetului. În sinteza narativă nu se va ține cont de diferențierea între nivelul de generalitate al datelor - date la nivelul individual (al copilului, familiei și contextului social imediat), sau date la nivel național. Am considerat că în final ele trebuie privite global, deoarece deseori sunt corelate, explicându-se reciproc (Hasebrink & Uwe, 2016). Procesul de analiză și comparare a diferitelor tipuri de strategii de mediere digitală s-a concretizat într-un model complex, ce prezintă, integrează, armonizează și sintetizează toate variabilele care interacționează în acest amplu proces al medierii digitale parentale.

c. Rezultate

În urma analizei bazelor de date *Google Scholar* și *PubMed* au fost identificate 248 de articole care conțin în titlu cuvintele cheie anterior menționate. În urma aplicării criteriilor de selecție, au fost

excluse 53 de articole duplicate, 64 de articole al căror titlu nu avea relevanță pentru căutarea dată, încă 73 articole în urma analizării abstractelor, și încă 30 de articole în urma verificării în textul integral a condiției legate de perioada în care a avut loc cercetarea. În total s-a reținut un număr de 28 de articole pentru a fi analizate sistematic, pe baza grilei de analiză stabilită. Figura 12 arată modul în care au fost selectate articolele.

Figura 12: Modelul selecției articolelor incluse în analiza sistematică a literaturii



(compilație originală a autorului)

Concluziile rezultate în urma analizei celor 28 de articole pe baza unităților de analiză prezentate sunt detaliate în continuare, iar menționarea surselor informațiilor se va face funcție de numărul alocat fiecăruia, conform tabelului 13.

Tabelul 13: Sinteza celor 28 articole incluse în analiza sistematică a literaturii

Nr. crt.	Autor/ an	An /tipul	Țara / Eșantionul	Tip de mediere digitală	Corelează cu:
1	Bartau Rojas I., 2018,	2017 / calitativ / regional	Spania: interviuri părinți; 44 părinți, 80% mame, vârsta copii 8 - 9 & 12 - 13 ani	activități suport / restricție și control / mediere reactivă	percepția preponderent negativă față de internet influențează medierea digitală & trebuie dezvoltate competențele digitale ale părinților și de către școală
2	Hefner D., 2018,	2016 / cantitativ / național	Germania: diade: chestionare părinte - copil 8 - 14 ani; 500 copii 8 - 14 ani; 500 părinți / vârsta medie 41.1 ani	mediere activă / stabilire reguli și restricții timp / co-utilizare / monitorizare / modelare	medierea școlară trebuie intensificată, profesorii sunt depășiți momentan
3	Domoff S.E., 2018	2014 - 2016 / longitudinal, cantitativ cu aparate măsură LENA / regional	SUA: diade părinte - copil 1-13 ani(cu tehnologia monitorizare media); 132 diade părinte - copil 1 - 13 ani	mediere restrictivă /activă, focusată pe tehnologie, sau inițiată de copii / negociere	membrii familiei utilizează simultan diferite tehnologii & e importantă și medierea digitală din partea rudelor și a școlii și cine o inițiază

4	Meeus. A., Eggermont, et al. 2018	2017 / cantitativ / regional	Belgia: chestionare copii 9-13 ani; 516 copii 9 - 13 ani / 47.5% fete	mediere activă autonomie-suport & control activ / restrictivă autonomie - suport & control restrictiv/ mediere inconsistentă restrictivă	stilul de parenting influențează medierea prin modul în are e comunicată & auto-controlul mediază strategiile de mediere digitală
5	Warren R., 2019,	2018 / cantitativ / regional	SUA: diade părinte - copil 12-17 ani; 504 părinți & 504 copii 12-17 ani	mediere activă / restrictivă / co-utilizare	stiluri parentale / democratic/ autoritar / permisiv & stresul influențează negativ toate stilurile de mediere

6	Lou C., 2019	2019 / cantitativ / online	SUA: copii 10-19 ani; 415 copii 10-19 ani / 54% fete / 45% liceeni	mediere activă / restrictivă a rețelelor sociale	social media promovează influencerii & reclamele interactive & modul și conținutul comunicării prin care părinții mediază social-media
7	Shin W., 2019	2018 / cantitativ / online	SUA: părinți; 303 părinți cu copii 10-17 ani / 70% femei	mediere activă / restrictivă	este preferată medierea activă, deoarece părinții nu reușesc să o impună pe cea restrictivă care generează reactanță & trebuie studiate și avantajele internetului

8	Meng Hsien Lin, 2019	2018 / cantitativ / online	SUA: mame; 182 mame copii 11-17 ani	mediere a părinților utilizatori activi / pasivi ai rețelelor sociale / mix strategii active și restrictive și co-utilizare și monitorizare în social-media	funcție de modul în care părinții utilizează internetul vor realiza medierea digitală a copiilor (activitatea online nu corelează cu competențele digitale)
9	Weinstein N., 2018	2017 / cantitativ / online /național	UK: adolescenți 14-15 ani; 1000 copii 14-15 ani / 49% băieți	e-mediere restrictivă: control / autonomie suport / neutră	tipul de motivație intrinsecă/extrinsecă transmis prin medierea restrictivă favorizează sau nu reactivitatea adolescenților
10	Zhang & Livingstone, 2019	2017 / cantitativ / național	UK: părinți; 2032 părinți cu copii 0-17 ani	mediere pro-activă / restrictivă /	nu există diferențe majore între medierea fetelor și băieților; deși părinții cu educație superioară au mai multe competențe digitale, aceasta nu corelează cu nivelul de competențe digitale al copiilor

11	Nelissen S., 2017	2016 /cantitativ /regional	Belgia: diade părinte-copil 12-19 ani; 187 copii 12-19 ani & 187 părinți	medierea inversă	tehnologia schimbă relațiile de putere în familie & efectul copilului apare în toate familiile, nediferențiat de statusul socio-economic
12	Daneels R., 2017	2016 / calitativ / regional	Belgia: diade familii cu copii 12- 18 ani; 10 familii: 13 adolescenți & 14 părinți	mediere activă / restrictivă / la distanță prin supervizare & bazată pe respect și încredere	părinții care înțeleg pericolele internetului utilizează mai mult medierea activă
13	Symons K., 2017	2016 / cantitativ/ regional	Belgia triade: părinții și copil 13-18 ani; 357 triade: ambii părinți și adolescentul 13-18 ani	mediere interpretativă / restrictivă a interacțiunilor & conținutului / supervizarea și co-utilizarea / medierea cu ajutorul tehnologiei / monitorizarea / mix strategii mediere	medierea scade o dată cu vârsta / dar adolescenții nu resimt; tații mediază mai puțin; Genul copiilor și vârsta părinților nu corelează cu medierea; nu e necesar sa se studieze triade - e suficientă diada; copiii raportează mai puțină mediere decât părinții

14	Beyens, 2018	2017 / longitudinal 5 ani / cantitativ	Olanda: părinți; 101 părinți cu copii 3-7 ani / 90% mame	mediere activ-pozitivă / activ - negativă / restrictivă / mix de strategii	părinții nu folosesc doar un tip de mediere, ci un mix din toate; pattern curbliniar, cu vârful de mediere la 7-8 ani, apoi scade; stresul nu influențează strategiile de mediere
15	Koning I.M., 2018	2015 & 2016 / longitudinal / cantitativ	Olanda: adolescenți 12-15 ani; 352 adolescenți 12-15 ani / 49% băieți	mediere activă (frecvența și calitatea informațiilor) / restrictivă (reactivă și reguli) / co-utilizarea socială / învățarea participativă	doar pentru fete medierea restrictivă prin reguli este eficientă & trebuie cercetat comportamentul digital al părinților

16	Nwankwo F., 2019	2018 / mixt cantitativ & calitativ	UK: părinți; 140 părinți cu copii 5-16 ani = chestionare online & 10 interviuri semi-structurate	mediere suportivă și încurajare / monitorizare	părinții cunosc riscurile și sunt îngrijorați de timpul petrecut online de copii; copiii utilizează cel puțin 2 ecrane în același timp și dezvoltă comportamente alimentare nesănătoase; funcție de cum folosesc părinții - copiază și copiii
17	Hoffmann, 2019	2019 / calitativ / regional	Danemarca& Germania: părinți expați; 5 familii în DK și o familie în GER cu 1 copil 1-2 ani	mediere activă / restrictivă / co-utilizarea / medierea la distanță	părinții își restricționează propria utilizare, pentru a nu influența negativ copilul și au un nivel ridicat de informare asupra riscurilor (părinți educați cu status socio-economic ridicat)
18	Liu R.D., 2019	2019 / cantitativ / regional	China: adolescenți 13-18 ani; 605 elevi, cls. 7 - 11	modelarea = phubbing	comportamentul părinților cu tehnologia e imitat de copii

19	Nikken, 2018	2016 / cantitativ / online	Olanda: părinți; 1029 părinți copii 1-9 ani	co-utilizarea activă / restrictivă / restrictivă cu tehnologia	nivelul competențelor digitale ale copiilor influențează strategiile de mediere; copiii din familii monoparentale au acces la mai multe aparate
20	Ding Q, 2017	2017 / cantitativ / regional	China: copii 10 - 15 ani; 747 elevi, vârsta medie 13.7 ani	monitorizarea	adicția de internet este mediată de strategiile de monitorizare și afilierea la grupul de prieteni
21	Alvarez-Garcia D, 2019	2017 / cantitativ / regional	Spania: elevi 11-18 ani; 3360 elevi 11-18 ani / vârsta medie 14.02 ani / 48.3% fete	mediere restrictivă - monitorizare / puține restricții și supervizare scăzută	atmosfera de afecțiune și comunicare parentală influențează acceptarea restricțiilor; supervizarea e eficientă, deoarece previne impulsivitatea adolescenților
22	Xinchen Fu, 2020	2019 / cantitativ / regional	China: 2238 adolescenți 12-19 ani, clasele 7 - 11, vârsta medie 13.89	mediere activă / modelare-phubbing	comportamentul părinților cu tehnologia modelează comportamentul copiilor

23	Wright M.F., 2017	2016 / longitudinal / cantitativ / regional	SUA: adolescenți 13-15 ani ; 568 elevi, vârsta medie 13.48 ani / 52% fete	mediere instructivă / restrictivă / co-utilizarea / monitorizarea / mixt	medierea mixtă: co-utilizare + monitorizare + supraveghere = eficientă în a reduce implicarea în cyerbullying; medierea restrictivă este legată de stilul parental supra-protectiv
24	Dedkova L., 2019	2016 / cantitativ / online	CZEH: părinți; 238 părinți copii 5 - 17 ani - / 53.4% mame	medierea activă (include co-utilizarea) / monitorizarea	medierea online este influențată de toți cei care au grijă de copil - nu doar 1 părinte & medierea nu este un proces stabil, ci construit în viața de zi cu zi
25	Fong_ching Chang, 2018	2016 / cantitativ / național	Taiwan: diade părinți / copii 7 - 11 ani; 2468 părinți cu copii clasele primare & 2621 elevi clasa a 5-a	mediere activă / restrictivă / monitorizare	relațiile solide de atașament părinți - copii și medierea restrictivă sunt factori protectivi pentru dependența de internet; copiii cu performanțe scăzute, cei din familii cu venituri scăzute sau divorțați sunt în mai mare risc de dependență

26	Meeus, 2018	2016 / cantitativ / online	Belgia: adolescenți 12-18 ani; 475 adolescenți 12-18 ani / vârsta medie 14.6 ani / 65% fete	mediere activă - control & autonomie - suportivă / restrictivă - control & autonomie suportivă / restrictivă - inconsistentă	nici un tip de mediere nu influențează relația directă dintre expunere la comportament și copierea lui; medierea activă nu are efect, nu limitează expunerea la conținut anti-social; strategia autonomie-suport restrictivă stimulează gândirea critică și limitează expunerea la conținut antisocial - este benefică; stilul parental este decisiv în parentingul media.
27	Rodriguez de Dios, 2018	2016 / cantitativ / național	Spania: copii 12-18 ani; 1446 elevi 12-18 ani / vârsta medie 13.9 ani / 51% rural	medierea activă / restrictivă / învățare-participativă	atitudinea pozitivă față de tehnologie crește competențele digitale & atitudinea anxioasă față de tehnologie corelează negativ cu competențele digitale

28	Aierbe A, 2019	2018 / mixt cantitativ & calitativ	Spania: părinți copii 12-13 ani; 186 părinți copii 8 - 13 ani - faza 1 cantitativ / 44 părinți faza 2 calitativ	medierea instructivă (suport și comunicare) / restrictivă / joaca împreună / mixtă /strategii de suport și ghidaj / strategii de control / strategii reactive	tații folosesc mai mult medierea instructivă cu fetele / mamele mai mult medierea restrictivă/instructivă/co-utilizarea cu băieții; cea mai utilizată = medierea restrictivă (control timp de joacă) și cea mai puțin utilizată co-utilizarea; mai multe restricții pentru băieți decât pentru fete și co-joaca mai mult cu băieții

(compilație originală a autorului)

Este important de remarcat faptul că datele indică o preponderență a cercetărilor cantitative realizate prin anchetă pe bază de chestionar, față în față, sau online. Dintre acestea cele mai multe vizează țări din Europa, dar și din America și Asia, dat fiind caracterul universal - global al modului în care copiii utilizează internetul. Un sfert dintre studii au reprezentativitate națională și majoritatea cercetărilor au fost publicate în anii 2018 și 2019, totalizând opiniile a 16.036 copii (între care peste 75% sunt adolescenți) și 6025 de părinți (între care pentru 4162 persoane au fost realizate cercetări în diadă - părinte-copil) (a se vedea în acest sens tabelul 14). În total studiile cuprind problematica utilizării internetului toate vârstele copilăriei, de la 1 la 19 ani.

Tabel 14: Caracteristicile articolelor selectate și incluse în analiza sistematică a literaturii de specialitate

Data publicării	2017	2018	2019	2020
nr. studii	5	11	11	1
Tip de studiu / eșantion	național	local		
nr. studii	7	21		
Anul studiului	2016	2017	2018	2019
nr. studii	12	7	4	5
Țările în care s-a desfășurat	UE = 15	UK = 3	SUA = 6	Asia = 4
nr. studii	Spania-4; Germania-1; Belgia = 5; Olanda = 3; Cehia = 1; Danemarca = 1	3	6	China = 3; Taiwan = 1
Eșantionul	copii	părinți	diade	
nr. studii	11	10	7	
n	16.036	6025	4162	
Tipul de studiu	cantitativ	calitativ	mix cantitativ calitativ	longitudinal
nr. studii	21	3	2	2
Metoda colectare date	chestionare auto-aplicate, online	interviuri în adâncime, jurnale media, focus-grupuri	interviuri si chestionare, aparate de măsură a utilizării tehnologie, sau jurnalele media	chestionare auto-aplicate, față în față sau online

(compilație originală a autorului)

Se constată un grad ridicat de eterogenitate între modurile de folosire a conceptelor legate de tipul de tehnologie folosit pentru a defini mediul online. Astfel, unele cercetări au fost centrate pe utilizarea telefoanelor mobile cu acces internet (articolele 2, 4, 7, 8, 18, 22, 27), pe când altele au folosit termeni generici: internet și dispozitive conectate la internet, incluzând tablete, calculatoare tip desktop, dar și referiri la rețele de socializare, jocuri online, aplicații și website-uri (articolele 1, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 20, 21, 23, 24, 26), iar câteva studii includ și media clasică - TV în comparație cu cea interactivă, cu acces la internet (3, 5, 14, 16, 17, 19, 25 și 28). Întreaga plajă de activități și comportamente corelate internetului este astfel acoperită.

O mare diversitate se observă și referitor la oportunitățile, respectiv riscurile online analizate în raport cu strategiile de mediere digitală parentală: utilizarea excesivă și dependența de telefon, jocuri online, sau rețele de socializare (1, 2, 4, 15, 18, 20, 22, 25, 28), expunerea la noile tipuri de reclame prin influenceri (6, 8), acces la conținut nepotrivit vârstei (7, 9, 12), cyberbullying (1, 9, 12, 14, 21, 23, 28), influența negativă asupra relațiilor din familie (11), sau problemele de ordin fizic, sedentarism, lipsa activității fizice (16, 22). În contra-pondere, avantajele internetului nu reprezintă un punct de interes, fiind menționate uneori în legătură cu efectele potențial pozitive ale strategiei de mediere digitală parentală utilizată: dezvoltarea competențelor digitale, acces la informații, socializare și distracție, capacitatea de a evalua critic conținutul și de a învăța (9, 26, 28). (A se vedea în acest sens tabelul 15).

Tabelul 15: Efecte pozitive și negative ale utilizării internetului studiate și tipurile de tehnologii folosite incluse în analiză

	negative (riscuri)	pozitive (avantaje)
Efectele internetului studiate	dependenta de jocuri, rețele socializare, bullying / cyberbullying, toate riscurile identificate	foarte rar menționate, referitor la dobândirea de competente digitale, acces la informații și capacitatea de a evalua critic informația
Tipurile de tehnologii utilizate	conectate la internet / interactive: telefon mobil smart, tableta, computer, TV	jocuri online, rețele socializare, smart ads, site-uri influenceri, aplicații

(compilație originală a autorului)

În ceea ce privește analiza strategiilor de mediere digitală parentală, se remarcă utilizarea a diverse denumiri și definiții, uneori chiar același concept fiind operaționalizat diferit de cercetători. Principala clasificare pe care o regăsim este cea preluată din studiile media realizate, referitoare la efectele televiziunii asupra copiilor: medierea activă, restrictivă și co-utilizarea (Clark, 2011), cărora li se adaugă diferiți termeni, sau alte tipuri de mediere. Cumulând datele extrase din cele 28 de cercetări, identificăm 17 tipuri de mediere activă, 14 tipuri de mediere restrictivă și încă alte 10 strategii distincte de mediere identificate de cercetători. Deși nu întotdeauna sunt specificate efectele acestor strategii asupra comportamentului digital al copiilor este important de remarcat că principalul criteriu de diferențiere îl reprezintă vârsta copiilor, fie direct (a celor incluși în eșantion), fie indirect (prin selecția în eșantion a părinților cu copii de anumite vârste). Tabelele 16 - 17 - 18 surprind multitudinea de denumiri, caracteristici, concluzii și implicații ale strategiilor de mediere parentală identificate.

Tabel 16: Tipuri de strategii de mediere digitală parentală activă și efectele lor relevate din analiza sistematică a literaturii de specialitate

	Tip de mediere ACTIVĂ	Definiție	Vârstă copii	Efecte
1	mediere activă (2, 5, 6, 7, 12, 17, 22 25,27)	explică și împărtășesc opinii; discută și explică despre social-media și noile tipuri de reclame - prin influenceri și de siguranța informațiilor personale; corelat cu stil parental democratic / autoritativ; comunicare de obicei când apar situațiile negative; părinții urmăresc împreună cu copilul mic (0-2) și se implică activ - cântă, dansează și explică conținutul; discuții despre dependență și educarea auto-controlului; accent pe riscuri, discuta si explica - părinții cu competențe digitale ridicate;	0-18	efecte pozitive, dezvoltă gândirea critică și competențele digitale;
2	pro-activă (10)	monitorizează modul în care copiii utilizează internetul și încurajează explorarea	0-17	oferă oportunitatea dezvoltării competențelor digitale
3	co-utilizare activă (19)	părinții încearcă să utilizeze împreună cu copilul - și cei cu competențe digitale scăzute	1-9	alfabetizare digitală
4	mediere inițiată de copii (3)	răspunsuri la întrebările copiilor	3-6	alfabetizare digitală
5	mediere activ-pozitivă / mediere activ-negativă (14)	părinții aprobă conținutul educațional (cea mai folosită) / critică conținutul (loc 2 folosită)	3-7	încurajează descoperirea, curiozitatea

6	tech-focus (3)	explică cum folosesc tehnologia copiilor 3 - 12 ani	3-12	alfabetizare digitală
7	suport și încurajare (9, 16)	funcționează la copii 6 -11 ani	5-16	alfabetizare digitală
8	activă - include co-utilizarea (24)	părinții discută și explică activitățile online și conținutul; mamele și părinții cu competențe digitale ridicate utilizează mai mult;	5-17	prevenirea riscurilor online, reziliența
9	activități suport (1)	activități de învățare, comunicare, modelare, stimulare și încurajare	8-9 & 12-13	alfabetizare digitală
10	autonomie - suport activă (4)	oferă încredere și sprijin la nevoie, încurajează explorarea	9 - 13	nu are neapărat efecte pozitive de diminuare a riscurilor, dar formează competențele digitale; echilibrează relația copii - tehnologie
11	control – activ (4)	controlează, dar explică cum și de ce	9 - 13	eficient, nu generează reactanța copiilor
12	medierea părinților utilizatori activi de social-media (8)	părinți activi care postează, răspund, interacționează pe social media, au competențe digitale	11-17	efect pozitiv asupra copiilor, înțeleg ce e nevoie să le explice și sunt la curent cu informații despre parenting & le crește încrederea în capacitățile lor de a media digital copiii

13	instructivă (suport și comunicare) și ghidaj (28)	sfaturi, stabilire reguli și explicații funcționare; stabilire reguli, supervizare, mediere instructivă	12-13	efect pozitiv, încurajează utilizarea echilibrată; susțin auto-reglarea comportamentelor
14	activă a frecvenței și calității informațiilor transmise (15)	conversații și împărtășirea experiențelor on-line; e foarte important cât de des și despre ce; mai mult cu fetele	12-15	efect negativ la băieți: frecvența comunicării - crește dependența de jocuri
15	mediere activă - control (26)	părinții impun propria perspectivă, rezolvă problemele copiilor, folosesc presiunea sau puterea asertivă, valorizează obediența și supunerea, subminează autonomia copiilor	12-18	apare reactanța, efecte negative
16	instructivă (23)	dialog continuu și activ părinți - copii despre conținutul și riscurile online	13-15	efect pozitiv, prevenirea riscurilor și dezvoltarea competențelor digitale
17	mediere interpretativă (13)	părinții discută conținutul, explică	13-18	efect moderat, părinții impun propria viziune

(compilație originală a autorului)

Sub larga denumire de „mediere activă" se regăsesc o serie întreagă de comportamente și acțiuni ale părinților în legătură cu favorizarea, explicarea și instruirea copiilor față de modul de utilizare al internetului și diverselor aplicații. Remarcăm faptul că majoritatea diferențelor au fost datorate modului în care are loc comunicarea adaptată vârstei copiilor, sau diversele activități: explicații tehnice, ale riscurilor, legate de utilizarea rețelelor de

socializare sau a jocurilor, diferitelor aplicații sau a conținutului paginilor web. Unii autori consideră co-utilizarea o metodă ce nu poate fi separată de strategiile de mediere activă, datorită versatilității tehnologiei actuale (telefoane mobile, sau tablete de dimensiuni reduse), dar și a rețelelor de socializare sau jocurilor online (care favorizează utilizarea în comun, în același spațiu virtual). La fel, se constată o intercalare între medierea activă și restrictivă, prin alăturarea unor termeni precum „control", „ghidaj", în ideea în care medierea restrictivă se transformă în mediere activă, dacă este comunicată într-un mod asertiv, explicându-se și chiar negociindu-se limitele. Controversate sunt și efectele strategiilor de mediere activă, atunci când sunt menționate, ele putând varia de la pozitive la negative, de la a dezvolta competențele digitale, auto-controlul, gândirea critică, la apariția reactanței, confruntarea cu riscurile online, sau neschimbarea comportamentelor anti-sociale (deoarece nu scade expunerea la astfel de conținut). Unii autori afirmă că mai important decât strategia de mediere este stilul parental general, modul în care sunt comunicate informațiile și nivelul relației de atașament dintre copii și părinți în a avea efecte pozitive sau nu asupra copiilor.

Sumarizând diferitele denumiri utilizate pentru a defini aceleași comportamente, vom considera ca sub-tipuri ale stiluri de mediere parentală digitală activă, următoarele:

- **suportivă** - încurajarea descoperirii și explorării
- **instructivă** - explică modul de utilizare, interpretează conținutul, instruiește apropos de riscurile și oportunitățile online, include și co-utilizarea
- **control - asertiv** - explică regulile și motivele supravegherii
- **reactivă** - explică și reacționează doar la cererile copiilor, sau la situațiile cu care aceștia se confruntă on-line

„Medierea restrictivă" este o strategie larg utilizată și studiată, cu atât mai mult cu cât în anul 2016 Academia Americană de Pediatrie a recomandat părinților să limiteze timpul de expunere la ecrane al copiilor: până în 18 luni deloc, maxim chat-uri cu membri familiei, până la 2 ani foarte rar și conținut controlat strict de

părinți, între 2 și 5 ani maxim o oră pe zi de expunere doar la conținut de calitate, educațional, controlat de părinți și utilizând împreună, iar peste 6 ani să se stabilească un program de utilizare a tehnologiei în familie și limite clare, însoțite de mediere activă constantă (AAP, 2016).

Tabelul 17: Tipuri de strategii de mediere digitală parentală restrictivă și efectele lor relevate din analiza sistematică a literaturii de specialitate

	Tip de mediere RESTRICTIVĂ	Definiție	Vârsta copii	Efecte
1	restrictivă (3, 5, 7, 10, 12, 14, 17, 19, 23, 25, 27, 28)	stabilire de reguli și restricții de timp; limitează accesul la anumite site-uri și informațiile personale ce pot fi distribuie; limitare a tehnologiilor folosite și a conținutului (cea mai puțin utilizată la 3-7 ani); cea mai utilizată la vârste mici 1-2 ani; părinții cu competențe digitale scăzute și care percep internetul ca riscant	0-2; 3-7; 8-12; 13-18	efecte negative, adolescenții sunt reactivi; utilizată mai ales până în 12 ani are și efecte pozitive; pedepse, restricții bazate pe motivare extrinsecă - efecte negative / rezistență; corelează negativ cu competențele digitale și limitează oportunitățile și riscurile; corelează cu stil parenting autoritar; e utilizată mai mult de părinții cu băieții și în familiile cu mai mulți copii;
2	negociere (3)	la toate vârstele, vizavi de timp și tipul de aparat folosit	1-13	efecte mixte, risc de expunere la dezavantajele internetului
3	restricție și control timp și conținut (1, 2, 21)	stabilire și respectare reguli, organizare timp și spațiu de utilizare, supraveghere ce folosește, cât, cum și unde; diferențe zilele săpt./zilele libere, impune program, restricție conținut	8-9; 12-13	efecte pozitive vizavi de expunerea la riscuri pe termen scurt, nu pe termen lung, părinții îngrijorați și nesiguri

4	autonomie - suport restrictivă (4)	restricționează, dar explică motivele	9-13	are efecte pozitive în diminuarea dependenței de internet / telefon;
5	control - restrictiv (26)	controlează fără a explica motivele	9-13	efecte negative deoarece generează reactanță
6	restrictivă: reactivă și reguli (15)	permisiunea de a accesa + reactivă = interdicții ad-hoc & impunere de reguli de utilizare (mai mult cu băieții)	12-15	efecte negative si la fete si la băieți; scade calitatea comunicări cu părinții la fete; creste frecvența comunicării cu părinții la băieți, care are efecte negative, se intensifică comportamentul adictiv
7	monitorizare cu ajutorul tehnologiei / măsuri tehnice de mediere (2, 13, 16, 20, 23, 24, 25)	verifică modul în care copiii folosesc internetul; restricționează timp și conținut	8-14	o folosesc părinții cu competențe digitale; reduce implicarea în cyberbullying; scade o dată cu creșterea vârstei copiilor
8	restrictivă a social-media (6, 8)	reguli de utilizare a social-media - nu sunt urmate de adolescenți	10-19	efecte contrare & crește materialismul & scade starea de bine;
9	e-stiluri de mediere restrictivă: control/ autonomie-suport/ neutru (9)	stilul de a aplica restricția determină reacția adolescentului: dacă e în stil autonomie-suport = cu empatie, centrat pe înțelegerea motivațiilor și acces la motivația intrinsecă va avea efect pozitiv /	14-15	efect pozitiv dacă e în stil autonomie-suport; efect negativ dacă e agresiv sau neutru = stiluri cu efect negativ, utilizează motivația extrinsecă, căreia adolescentul i se opune și favorizează comportamentul de a ascunde
10	restricție & supraveghere (12, 21)	nu trebuie diferențiate	11-18	amândouă au efecte negative asupra adolescenților

11	restrictivă - control (26)	pedepse, restricții bazate pe motivare extrinsecă	12-18	efecte negative / rezistență
12	autonomie - suport restrictivă (26)	limitează dar explică motivele și au grijă de perspectiva copilului	12-18	efect pozitiv, crește comportamentul prosocial
13	inconsistentă - restrictivă (4, 26)	neregulată și imprevizibilă	12-18	efecte negative
14	restrictivă a interacțiunilor / restrictivă a conținutului (13)	părinții limitează interacțiunile pe rețele sociale / interzic timp și loc; fetele sunt mai mult mediate restrictiv - interacțiune de mame; băieți mai mult restricție conținut	13-18	efecte negative asupra adolescenților

(compilație originală a autorului)

În studiile selectate se identifică paisprezece conceptualizări (mai mult sau mai puțin diferite) ale medierii restrictive, bazate pe aceeași pe idee a limitării timpului, conținutului și spațiului în care copiii de toate vârstele utilizează internetul. În unele articole, alături de restricție este adăugat termenul „control", sau cel de „supervizare", în ideea că e necesar să se controleze și dacă sunt respectate regulile impuse. În alte cazuri accentul este pus pe modul în care sunt comunicate restricțiile, subliniindu-se efectele pozitive ale acestei strategii în cazul în care se face în stil „autonomie-suport" (prin explicarea motivelor și având în vedere perspectiva copilului). Pe de altă parte, restricționarea neutră și inconsecventă au efecte negative, suscitând reactivitatea copiilor, care vor găsi soluții de eludare. Acest tip de mediere scade pe măsură ce crește vârsta copiilor, părinții preferă să nu îl utilizeze cu copiii mai mari, deoarece conștientizează eșecul. De menționat că un studiu (15) demonstrează că medierea restrictivă are efecte pozitive în

prevenirea și tratarea dependenței de rețelele de socializare în cazul fetelor, dar nu și al băieților și jocurilor online.

Rezumând diferitele denumiri utilizate pentru a defini aceleași comportamente, vom considera ca sub-tipuri ale stiluri de mediere parentală digitală restrictivă, următoarele:

- **control - agresiv** - impunere de reguli, limite și consecințe tip pedeapsă, limitează explorarea autonomă, controlează timp, conținut și loc, autoritar
- **supraveghere cu sau fără tehnologie** - verificarea activității online a copiilor, fie utilizând aplicații de control parental, fie verificând istoricul, fie utilizând aceleași aplicații, include și co-utilizarea
- **control - asertiv** - explică regulile și motivele supravegherii, include negociere
- **inconsecventă** - reacționează impulsiv, prin aplicare de pedepse la comportamentul copiilor

Cel de-al treilea tip de mediere parentală clasică, „co-utilizarea" este identificat și în mediul digital, dar este utilizat același termen, cu diverse alte asocieri de comportamente, totodată fiind identificate și unele noi, emergente, mai mult sau mai puțin eficiente, acestea fiind detaliate în tabelul 18.

Tabelul 18: Tipuri de strategii tip co-utilizare și emergente de mediere digitală parentală și efectele lor așa cum sunt prezentate în articolele incluse în analiza sistematică a literaturii de specialitate

	Alte tipuri de mediere	Definiție	Vârsta copii	Efecte
1	co-utilizare / co-utilizare socială / joacă împreună	utilizează împreună, comunică asupra conținutului	8-14	asociere cu stilul parental permisiv; întăresc relația de atașament
	(2, 5, 15, 19)	părinții lasă copilul să urmărească cum folosesc ei tehnologia	1-2	alfabetizare digitală

2	Co-utilizare & supervizare (13)	utilizează împreună, accesează aceleași platforme de socializare, dar nu discută despre conținut	13-15	ineficient, control și supraveghere, determină copiii să găsească alte modalități pentru a naviga online
3	mediere la distanță prin supervizare / monitorizare (11, 17)	control istoric de navigare, cont pe rețele de socializare pentru a fi "prieten" sau a urmări adolescentul	12-18	ineficient, deoarece copiii folosesc alte platforme, neștiute de părinți
		tehnologia folosită ca baby-sitter	1-2	captează atenția copiilor
4	mediere reactivă (nu pro-activă) (1, 28)	urmare a apariției unui risc - fie oferă informații, fie pedepsesc	8-9 / 12-13	ineficient, incomplet, efect negativ pe termen lung
5	mediere prin modelare (phubbing - verificarea telefonului în timpul discuției cu copilul) (2, 15, 16, 17, 18, 22)	copierea de către copii a comportamentului părinților	8-14	efecte diferite funcție de comportamentul părinților; phubbing cel mai nociv;
6	mediere permisivă (laiseez-faire) (21)	pe măsura creșterii vârstei părinții nu mai folosesc nici o formă de mediere	9-13	favorizează apariția riscurilor
7	medierea inversă / efectul copilului (11)	copiii sunt "experții" care îi socializează digital pe părinți	12-19	generează conflicte în familie, cu atât mai multe cu cât sunt copiii mai mici; conflictele scad pe măsură ce crește vârsta copiilor

8	mediere la distanță bazată pe încredere și respect (12)	părinții lasă libertate copiilor online, arătându-le încredere și respect față de deciziile lor	12-18	efecte negative vizavi de apariția riscurilor, dar pozitive vizavi de creșterea competențelor digitale și a "empowerment"-ului adolescenților
9	învățarea participativă (15, 27)	copiii și părinții învață împreună - model tranzacțional & părinții recunosc rolul socializator al copiilor	12-15	efecte pozitive, nu apar conflicte ci comunicarea este potențată
10	medierea mixtă (8, 14, 23, 28)	părinții combină și folosesc mai multe strategii de mediere: activă & restrictivă & co-utilizare & monitorizare	11-17	este considerată eficientă și de fapt cea mai folosită

(compilație originală a autorului)

Se observă astfel, pe de o parte, inventarierea unor strategii ce pot fi considerate o extindere, sau o aprofundare a strategiilor de mediere digitală anterioare: activă - co-utilizarea, învățarea participativă sau medierea reactivă; restrictivă, sub forma controlului - monitorizarea cu ajutorul tehnologiei, sau medierea la distanță. Pe de altă parte, din datele empirice emerg patru noi strategii de mediere: medierea permisivă (de tip laissez-faire), medierea inversă (socializarea realizată de copii părinților), modelarea (comportamentul părinților este copiat de copii) și medierea digitală mixtă (utilizarea concomitentă a mai multor strategii de mediere, ținând cont că aceste strategii se formează și se suprapun în interacțiunea vieții de zi cu zi a familiei).

Comasând variatele denumiri utilizate pentru a defini aceleași comportamente, vom considera ca sub-tipuri ale stiluri de mediere parentală digitală co-utilizare, următoarele:

- **participativă** - părinții și copiii utilizează împreună tehnologia, învățând unii de la ceilalți;
- **modelare** - arată, explică pe baza modului în care ei folosesc tehnologia, sau intenționat lasă copiii să vadă cum folosesc ei;
- **inversă** - copiii arată părinților cum să utilizeze tehnologia, „efectul copilului";
- **permisivă** - părinții conferă încredere și autonomie copiilor în mediul online;
- **pasivă** - părinții nu se implică deloc în viața online a copiilor, include și situații tip „phubbing", părinții nu conștientizează faptul că le este copiat comportamentul de către copii;
- **mixtă -** utilizarea a mai multor strategii, suportivă, instructivă, control-asertiv, reactivă, modelarea și medierea inversă.

Alte teme recurente și rezultate notabile ce rezultă din analiza sistematică a celor 28 de articole sunt:

(1) Existența sau nu a unei corelații între aplicarea strategiilor de mediere și diversele date demografice. În acest caz, cele mai relevante rezultate pot fi prezentate sumat, astfel:

- vârsta părinților nu influențează strategiile de mediere
- vârsta copiilor este un factor predictiv al strategiilor de mediere aplicate - trend curb-liniar, cresc și se intensifică în jurul vârstei de 8-9 ani, după care încep să scadă (14)
- genul copiilor nu determină diferențe notabile în medierea aplicată (10, 13), unele studii arată că se impun mai multe restricții și co-utilizare băieților (28), iar pentru fete sunt eficiente restricțiile de utilizare a rețelelor sociale (15);
- genul părinților influențează medierea: mamele sunt mai înclinate spre mediere tip autonomie-suport (9), iar tații aplică în general mai puțină mediere decât mamele (13) și folosesc mai mult medierea instructivă cu fetele și co-utilizare cu băieții, pe când mamele mediază restrictiv mai ales băieții (28);

- statusul socio-economic al familiei nu influențează accesul copiilor la tehnologie - majoritatea au cel puțin un calculator și o consolă de jocuri (19); cei din familiile monoparentale au acces la mai multe dispozitive (19); dar copiii din familii cu venit scăzut și monoparentale au un risc mărit de dependență (25); familiile cu mai mulți copii aplică mai des medierea digitală restrictivă (14).
- nivelul de educație al părinților este relavant: cei cu educație superioară au mai multe competențe digitale, dar aceasta nu corelează direct cu nivelul competențelor digitale ale copiilor (10); aplică mai multe strategii de mediere (19), atât activă și interpretativă (12) cât și mediere restrictivă prin tehnologie, sau monitorizare (19, 25).

(2) Legătura dintre strategiile de mediere și stilurile parentale este susținută de ideea în care acestea influențează atmosfera din familie și modul în care sunt aplicate și percepute de copil (4, 14, 5, 23, 26), influență directă având și relația de atașament construită (2, 25) și conținutul medierii (4, 5, 6).

(3) Atitudinea părinților față de tehnologie are un rol important: percepția pozitivă crește competențele digitale ale copiilor, cea negativă li le diminuează (1, 27); cei care conștientizează riscurile internetului utilizează mai mult medierea activă (12) și sunt atenți la efectele „modelării” (17, 18); cât de activi sunt părinții online și pe rețelele de socializare influențează strategiile de mediere utilizate (8), comportament ce nu depinde de competențele lor digitale, părinții fiind în general pasivi pe internet;

(4) Stresul părinților este un factor ce influențează negativ toate strategiile de mediere (5) și determină utilizarea cu preponderență a strategiilor restrictive (14)

(5) Medierea realizată de terți trebuie luată în considerare: frați/surori, bunici, alte persoane din viața copilului și școala, prin profesori au rol important în mediere (1, 2, 3, 24)

(6) Relația directă dintre expunerea la un anumit conținut (mai ales negativ) și copierea lui de către copii nu este influențată de nici un tip de mediere (26)

(7) O limită a tuturor studiilor este existența unei diferențe între cantitatea de mediere raportată de părinți și copii, copiii declară mai puțină și nu percep că scade cu vârsta (13)

d. Discuții și răspunsuri la întrebările inițiale

Analiza sistematică a celor 28 de articole de specialitate publicate în perioada 2017 - 2020 cu referire directă la strategiile de mediere digitală utilizate de părinți pentru a modela comportamentul online al copiilor oferă rezultate fructuoase. Aceste studii sunt impotante atât pentru aprofundarea înțelegerii dinamicii utilizării de către copii a internetului în familie, cât și pentru a ghida cercetările viitoare. Sumarizarea rezultatelor este ghidată de obiectivele inițial stabilite: construcția unui model al dinamicii strategiilor de mediere parentală, identificarea unor strategii de mediere parentală emergente și identificarea minusurilor în cunoașterea acestui domeniu.

Un model comprehensiv al strategiilor de mediere digitală poate fi construit prin combinarea tuturor factorilor care contribuie decisiv la formarea obiceiurilor de consum a mass-mediei digitale interactive în familie. Trebuie să precizăm că suntem interesați în acest caz să le evidențiem pe cele cu efecte pozitive. Așa cum demonstrează studiile și realitatea empirică, tehnologia are puterea de a schimba structurile de putere și modul de funcționare a instituțiilor tradiționale (Nelissen, 2017), iar instituția familiei este printre primele tehnologizate. Copiii utilizează încă din primul an de viață aparatele conectate la internet, iar pe măsură ce înaintează în vârstă crește atât expunerea la avantaje cât și la riscuri. Vectorul transversal al construcției modelului de mediere digitală îl reprezintă vârsta copiilor, părinții adaptând și modificând strategiile de mediere în funcție de aceasta, motiv pentru care se construiește un model dinamic complex, care se transformă și se integrează în viața de zi cu zi a familiei. Deși majoritatea studiilor vizează urmărirea separată a fiecărei strategii de mediere, pentru înțelegerea în profunzime a relației copil - tehnologie - părinte este mai util să

privim dinamic alternanța strategiilor de mediere utilizate și modul în care acestea se transformă în timp.

Familiile cu copii mici, 0 - 3 ani utilizează un tip specific de mediere ce oscilează de la strategii **suportive** la cele de tip **control - asertiv -** deoarece restricțiile sunt aplicate într-un mod activ, fără a transmite ideea de limitare copilului, ci pe aceea de punere la dispoziție și **co-utilizare participativă**, copilul fiind complet dependent de părinte în ceea ce privește timpul, conținutul și locul în care accesează internetul. În consecință, părinții sunt absolut responsabili de apariția riscurilor și avantajelor tehnologiei pentru copil, chiar și atunci când transferă tehnologiei rolul de bonă - este cazul **medierii digitale pasive**. Deși este nevoie de studii suplimentare, rezultatele care arată că părinții sunt conștienți de riscuri și își cenzurează propriul comportament digital în prezența copiilor mici pot fi congruente cu evidențele care arată că părinții din ziua de azi (expuși numeroaselor informații despre „a fi părinte în era digitală" și având competențe digitale dezvoltate) sunt mult mai conștienți și mai atenți la a-și proteja copiii de riscurile internetului încă de la începutul utilizării lui, astfel că se evidențiază strategia de **modelare**. În esență se poate afirma că aceste studii indică faptul că oportunitățile internetului la aceste vârste mici vizează familiarizarea copiilor cu tehnologia prin strategiile **suportive**, inclusiv medierea **instructivă** și **modelarea**, iar riscurile cresc în măsura în care părinții utilizează excesiv **strategia pasivă** de înlocuire a contactului uman cu cel virtual, respectiv tehnologia ca bonă, sau gardian.

Familiile cu copii pre-școlari, 3-7 ani adoptă mai multe strategii de mediere, în funcție de stilul parental și înclinațiile copilului, acestea variind de la medierea **restrictivă de tip control - agresiv** a conținutului, timpului și locului, la cea de tip **control asertiv**, prin medierea **suportivă**, **instructivă** și **participativă** (care au ca scop facilitarea înțelegerii de către copii a funcționării tehnologiei, în acord cu capacitățile vârstei lor). Este foarte importantă restricționarea timpului și a accesului la conținut nepotrivit vârstei, complementară cu ghidarea activă a consumului spre conținut

educativ, în acord cu nivelul de dezvoltare. Strategii emergente de mediere sunt considerate a fi: derivată din medierea activă - **medierea reactivă** ca răspuns la întrebările copilului - cu efecte pozitive sau negative, în funcție de modul în care are loc comunicarea și se construiește relația de atașament dintre ei; derivată din medierea restrictivă - strategia de **mediere inconsecventă** (implicând control și pedepse) apare datorită specificului vârstei și a lipsei auto-controlului, copiii forțează deseori limitele stabilite, părinții recurgând la intensificarea restricțiilor cu sens punitiv. Oportunitățile internetului pentru copiii de această vârstă cresc, numeroase aplicații și jocuri educative ajută la dezvoltarea lor neuro-psiho-motorie, a unor competențe digitale și la perceperea parțială a unora dintre riscurile internetului, de aceea strategiile de mediere suportiv - instructive trebuie folosite în mod echilibrat de părinți. Riscurile cresc și ele, astfel încât utilizarea unor **strategii** precum medierea **permisivă,** sau cea **pasivă** (de utilizare a tehnologiei în rol de bonă/gardian, copiii fiind în continuare captivați de ecranele care îi înconjoară) poate avea efecte negative. **Modelarea**, exemplul oferit de părinți joacă un rol important, având în vedere rolul părinților de deținători ai controlului deplin asupra tehnologiei.

<u>Familiile cu copii școlari, 7 - 11 ani</u> folosesc un mix mai amplu de strategii de mediere digitală, copiii fiind expuși într-o și mai mare măsură mediului on-line. **Amestecul** de strategii de mediere cuprinde în continuare **medierea restrictivă control agresiv sau asertiv** a timpului, conținutului și locului, deși aceasta începe să fie „slăbită” prin lărgirea câmpului de interacțiuni a copiilor și a faptului că în această perioadă ei vor primi propriul telefon mobil. Această schimbare aduce noi provocări, iar copiii trec într-o nouă etapă a relației cu tehnologia, care necesită din partea părinților mai multă **mediere activă instructivă** mai ales legat de riscurile online, crearea cadrului de dezvoltare a competențelor digitale, **suportivă, participativă** și **modelare** - exemplul oferit de părinți fiind foarte important. Medierea restrictivă are efecte pozitive în măsura în care sunt explicate motivele și negociate limitele ținându-se cont și de

perspectiva copilului, utilizându-se **control-asertiv** și **supravegherea** cu, sau fără ajutorul tehnologiei fiind o strategie utilă în acest sens. Strategiile emergente sunt: **medierea inversă**, care apare în strânsă legătură cu co-utilizarea (se pleacă de la ideea în care indiferent de nivelul competențelor digitale ale părinților, în anumite direcții (fie că este un joc, o aplicație, sau un site web) copiii vor fi cu un pas înaintea adulților); **medierea reactivă**, și în forma ei negativă - **inconsecventă** și **medierea pasivă** - neimplicarea și neutilizarea de către părinți a strategiilor de mediere, trebuie evitate. Oportunitățile și riscurile internetului pentru copii cresc vertiginos la aceste vârste, o dată cu dobândirea primului telefon mobil cu acces la internet. În acest fel copiii sunt „împuterniciți" cu libertate, agenție și drepturi, aducându-și propria contribuție în lumea virtuală. **Amestecul** strategiilor de mediere este singura metodă eficientă, o atenție deosebită trebuind dată restricționării și monitorizării timpului și conținutului într-o manieră suportivă, alături de medierea activă, co-utilizarea și modelarea.

<u>Familiile cu copii pre-adolescenți, 11-15 ani</u> sunt cei mai expuși riscurilor, mixul de strategii de mediere digitală utilizat este similar cu cel din perioada anterioară, cu deosebirea că strategiile **restrictive de control agresiv** sunt mai greu de aplicat dacă nu sunt prezentate într-o formă **suportivă**, sau de **control asertiv**, cu o reîntărire permanentă a motivelor utilizării lor și dublate de continuarea medierii **activ instructivă** referitor la riscurile și oportunitățile tehnologiei. În această perioadă copiii devin utilizatori ai rețelelor de socializare, ai jocurilor online, rezistența la reguli și opoziționismul caracteristic vârstei limitând tot mai mult aplicabilitatea strategiilor restrictive. Un rol pozitiv îl poate avea **strategia restrictivă de supraveghere** (cu și fără ajutorul tehnologiei), însoțită de **co-utilizare participativă** (cu părintele „prieten" utilizator pe aceleași platforme de socializare, sau jocuri online), extinzând interacțiunea din offline în online. Strategiile emergente precum **modelarea** și **medierea inversă** sunt semnificative, cu efecte pozitive funcție de stilul parental utilizat de părinte și măsura în care climatul familial este unul afectiv, securizant și suportiv al autonomiei copilului.

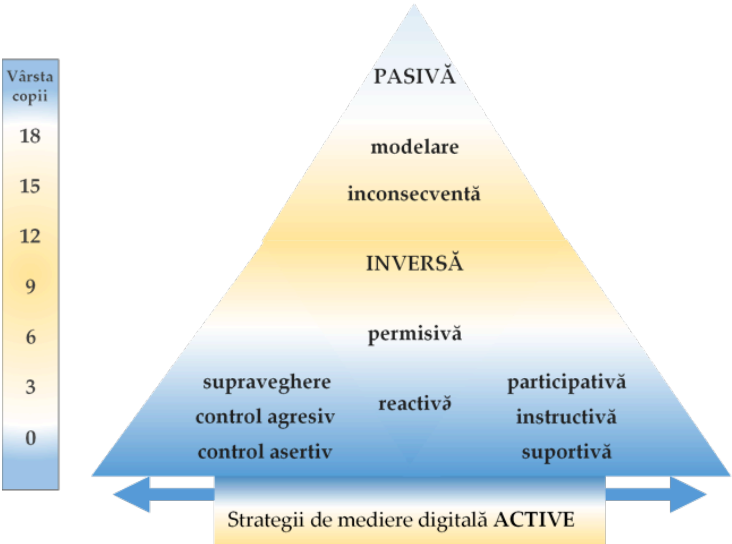
Medierea **permisivă** și **pasivă** sunt strategii riscante, care emerg pe fondul creșterii vârstei și a nevoii de autonomie a pre-adolescentului, dublată de neîncrederea părinților în propriile competențe digitale. Aceasta însă poate conduce la apariția riscurilor online, chiar la instaurarea dependenței, cu efecte negative asupra calității vieții familiei. **Medierea inconsecventă** generată de reacțiile impulsive ale părinților față de comportamentul copiilor, și de obicei la apariția riscurilor, are efecte preponderent negative, fie că se manifestă în formă activă sau restrictivă: în forma activă de educare a siguranței online poate fi ignorată, iar în cea restrictivă, însoțită de limitări și pedepse favorizează apariția comportamentelor reactive, crescând și mai mult riscul apariției comportamentelor negative online și offline. Inconsecvența în aplicarea strategiilor de mediere, alături de medierea **reactivă**, diminuează efectele tuturor celorlalte strategii de mediere utilizate, aplicabil în cazul tuturor categoriilor de vârstă și cu efect negativ și asupra formării capacității de auto-control a copilului, atât de necesară pentru a dobândi reziliență și a se feri de riscurile online. Pe măsura oportunităților crescute pe care internetul le oferă pre-adolescenților (acces la informație, platforme, aplicații educative sau de divertisment, cu rol benefic pentru dezvoltarea competențelor digitale, a gândirii critice și a creativității) sunt și riscurile cu care aceștia se confruntă (cyberbullying, sexting, grooming, conținut nepotrivit vârstei, mesaje instigatoare la ură, contacte cu peroane necunoscute, dependența și o serie de probleme fizice și psihice). Rolul părinților rămâne în continuare foarte important, fiind necesară securizarea unui climat pozitiv, bazat pe comunicare asertivă și un stil de parenting autoritativ, democratic.

<u>Familiile cu copii adolescenți, 15-18 ani</u> scad frecvența aplicării tuturor strategiilor de mediere, deja adolescentul este considerat și se consideră autonom digital, cunoscător al mediului virtual, strategiile active și restrictive își pierd efectul, fiind deseori utilizate într-o manieră **inconsecventă**, în cazul apariției riscurilor online, având tot efecte negative. **Co-utilizarea participativă** (părinții prieteni pe rețelele de socializare, în jocurile online) este utilizată, atât într-o formă **activă** (de extindere a comunicării pe toate planurile), cât și

restrictivă, de **supraveghere** a activității adolescentului, dar cu efecte minime asupra modificării comportamentelor acestora. Câștigându-și independența online, adolescenții acceptă doar forme de **mediere suportive,** minim-intervenționiste din partea părinților, care în aceste condiții devin **permisivi** și **pasivi** în mediere, sau acceptă într-un mod mai puțin conflictual **medierea inversă**. O dată cu vârsta adolescenții dobândesc capacități crescute de auto-control, gândire-critică și capacitatea de a lua decizii care îi vor ajuta să facă față riscurilor online și să beneficieze plenar de oportunități.

În concluzie, putem privi strategiile de mediere dispuse liniar, de la medierea activă (părinții acționează și reacționează încercând să ghideze formarea unor comportamente de consum sănătoase), la cea pasivă (părinții nu se implică mai mult decât pentru a facilita copiilor accesul la tehnologie) și constatăm că nu putem vorbi despre strategii singulare, pozitive sau negative, ci despre un amestec de strategii de mediere digitală care emerg în construcția vieții de zi cu zi. Vom considera astfel două mari categorii de strategii de mediere digitală: cele active (toate acțiunile pe care părinții le fac pentru a asigura integrarea echilibrată a tehnologiei în viața adolescenților, incluzând strategiile restrictive și de co-utilizare), iar la polul opus avem medierea digitală pasivă (neimplicarea, sau implicarea minimă a părinților în ghidarea comportamentul digital al copiilor, ei rămânând doar cei care oferă copiilor accesul la a utiliza tehnologia). Efectele pozitive sau negative ale stilurilor de mediere trebuie privite fluctuant, în sensul în care funcție de vârstă și context strategii precum instructivă, control-asertiv sau agresiv, reactivă, supraveghere, modelare, permisivă sau inversă pot fi atât pozitive, cât și negative, pe când strategia suportivă și participativă își păstrează caracterul pozitiv, iar medierea inconsecventă și pasivă au consecințe negative întotdeauna.

Figura 13: Modelul strategiilor de mediere digitală parentală



(compilație originală a autorului)

Urmărind dezvoltarea constructului teoretic propus, în care strategiile se amestecă, se transformă, evoluează și în cele din urmă se disipează o dată cu apropierea de pragul maturității, putem conceptualiza un model dinamic al strategiilor de mediere digitală utilizate de părinți. Totodată constatăm importanța unor strategii emergente ce influențează efectele celorlalte strategii de mediere utilizate, acestea putând fi rezumate astfel:

- strategiile de mediere digitală activă - cuprind toate metodele prin care părinții acționează în sensul ghidajului comportamentelor online ale copiilor, de la restricționarea timpului și conținutului într-un mod agresiv sau asertiv, supraveghere, co-utilizare participativă, modelare, încurajare a explorării, fiind suportivi, sau instruind asupra modului de utilizare, asupra riscurilor și oportunităților internetului.
- medierea digitală pasivă - se plasează la polul opus și vizează toate situațiile în care părinții preferă să nu se implice, să nu

medieze deloc relația copilului cu tehnologia, fie considerându-l capabil să se descurce și investindu-l cu încredere și autonomie, fie pentru că nu se consideră în măsură să o facă.

- medierea digitală reactivă - este realizată de părinți copiilor de toate vârstele, fie ca răspuns la întrebările copiilor, fie ca reacție la comportamentul lor. Considerăm că trebuie diferențiată de celelalte tipuri de mediere activă și restrictivă datorită modului imprevizibil în care se manifestă, fără a se încadra într-un pattern al familiei apropos de medierea digitală oferită, funcție de context putând lua forme active, instructive sau co-utilizare, dar și restrictive de control sau pedeapsă.
- medierea digitală inversă - vizează situația în care copiii „educă" digital părinții, sunt „experți" și își ajută părinții atunci când au dificultăți cu tehnologia. Această strategie ce emerge pe fondul nedezvoltării competențelor digitale ale adulților depășește granițele „socializării reciproce", deoarece inversează rolurile în familie și generează conflicte suplimentare. În plus, părinții neîncrezători în capacitățile lor de mediere digitală aleg o atitudine pasivă, iar copiii rămân singuri în mediul online, expuși riscurilor.
- medierea digitală inconsecventă - în condițiile diversității ofertei de tehnologie și aplicații și utilizări, faptul că familiile dețin mai multe aparate conectate la internet pe care le utilizează alternativ, strategiile de mediere digitală alternează între activ-restrictiv și pasiv funcție de o mulțime de alți factori externi și interni membrilor familiei, deseori aceasta se traduce în inconsecvență în aplicarea regulilor, supraveghere sau instruire, ceea ce oferă copiilor oportunitatea de a depăși limitele stabilite, expunându-se mai mult riscurilor.
- modelarea - este o formă pasivă de mediere digitală, care are loc atât dirijat, în cazul în care părinții lasă în mod intenționat copiii să îi urmărească când utilizează tehnologia, cât mai ales nedirijat, copiii și adolescenții preluând, prin imitație comportamentele părinților, cu preponderență cele negative, precum phubbing-ul.

În consecință, analiza sistematică a celor 28 de articole de specialitate cu referire directă la strategiile de mediere digitală utilizate de părinți arată că în scopul de a înțelege cum tehnologia modifică dinamica funcționării familiilor și efectele pe care „împuternicirea” copiilor în mediul online le are în mediul offline este nevoie de studii aprofundate asupra acestei problematici. Astfel, este nevoie de cercetări complexe, longitudinale, în diadă, cu sau fără ajutorul unor echipamente care să înregistreze în timp real modul în care internetul se infiltrează în desfășurarea vieții de zi cu a părinților și copiilor deopotrivă. În acest fel pot fi înțelese și eliminate erorile datorate percepției diferite a părinților și copiilor asupra strategiilor de mediere digitală. Totodată, pot fi evidențiate strategiile emergente de mediere digitală, cu atât mai mult cu cât tehnologia evoluează și o dată cu ea și modurile în care este utilizată. În al treilea rând pot fi revelate oportunitățile pe care digitalul le oferă în primul rând copiilor și adolescenților, dar și familiei în ansamblu, acesta fiind unul dintre domeniile cel mai puțin studiate, majoritatea cercetărilor fiind interesate îndeosebi de riscuri.

O frână în aprofundarea înțelegerii strategiilor de mediere digitală parentală o reprezintă lipsa de consecvență în utilizarea conceptelor și a unității în operaționalizarea lor. Acest fapt creează confuzie și duce la o largă varietate de rezultate, care fac imposibilă trasarea unor direcții clare vizavi de tehnicile eficiente de mediere digitală pe care părinții le pot utiliza.

Și nu în ultimul rând, cercetările trebuie să se centreze și asupra medierii digitale pe care o oferă ceilalți membri ai familiei, frați sau surori, bunici, rude și prieteni apropiați, dar și ceilalți adulți semnificativi - educatori și profesori - care in mod voit sau nu, mediază și modelează digital copiii.

e. Limitări și concluzii

Această analiză sistematică asupra literaturii de specialitate în domeniul medierii digitale parentale are și o serie de limite metodologice inerente acestei metode, precum cele legate de identificarea studiilor. Totuși este posibil ca o extindere a numărului

bazelor de date, sau o utilizare mai extinsă a sinonimelor termenilor pe baza cărora s-a făcut căutarea să fi oferit și alte studii de interes. Chiar și așa, concluziile fructuoase pe care le oferă analiza sistematică a literaturii de specialitate dovedește o dată în plus utilitatea acestei metode de cercetare.

Sumarizând, medierea digitală parentală trebuie privită ca un proces, un sistem de strategii mixte pe care părinții le folosesc, ce variază de la metode active (ce le includ și pe cele restrictive) la pasive, funcție de vârsta copilului, dar și de o serie de factori externi (conjuncturali) și interni (psihologici) atât ai părinților, cât și ai copiilor. Cercetările viitoare ar trebuie să aprofundeze în continuare cunoașterea noilor tipuri de strategii de mediere digitală ce emerg o dată cu evoluția tehnologică și socială. Ar fi dezirabil ca aceste cercetări să găsească un limbaj comun pe care să îl conceptualizeze și să îl utilizeze pentru a oferi rezultate relevante și utile atât comunității academice, cât și părinților și tuturor celor apropiați de copii. Scopul unui astfel de demers ar fi cel de a folosi strategii de mediere eficiente în a pozitiva relația copiilor cu tehnologia și a o integra armonios în viața familiilor.

f. Analiză comparativă a rezultatelor analizei sistematice a literaturii de specialitate și a cercetărilor la nivel european

Pentru a reduce efectul limitărilor metodologice ale analizei sistematice anterior realizată, ce cuprinde cu precădere date din cercetări empirice cantitative și calitative regionale, din Europa, America și Asia, și pentru a valida și verifica corectitudinea rezultatelor și concluziilor le vom compara cu date recente furnizate de cercetări realizate la nivel național european și global de institute de cercetare de prestigiu: (1) rețeaua de cercetare *EU Kids Online* - rezultatele studiului „EU Kids Online 2020. Rezultatele studiului din 19 țări” (Smahel, Machackova, et al, 2020); (2) Laboratoarele Kaspersky - raportul „Părinții sunt îngrijorați de siguranța online a copiilor, dar nu dedică timp pentru a discuta despre aceasta”, 2019; (3) DigiLitEY - raport în programul COST 1410 - „ O zi în viața digitală a copiilor de 0-3 ani”, 2018 (Gillen, Matsumoto, et al., 2018).

Raportul comparativ al cercetărilor realizate în rețeaua *EU Kids Online* între toamna 2017 și vara 2019 pe un eșantion de 25.101 copii cu vârste între 9 și 16 ani, reprezentativi pentru nouăsprezece țări europene și utilizând o metodologie comună, oferă date complexe asupra modului în care copiii europeni utilizează tehnologia, riscurile și oportunitățile de care beneficiază, dar și modul în care contextul social - părinții și profesorii - și politicile publice îi afectează (Smahel, Machackov, et al., 2020). În plus, deseori se fac comparații cu datele strânse în valurile anterioare ale studiului realizate în anii 2009-2010 și 2013-2014. În ceea ce privește expunerea copiilor la riscurile și oportunitățile online și strategiile de mediere digitală utilizate de părinți, concluziile raportului sunt:

- Proporția copiilor care raportează expunerea la experiențe negative online crește cu vârsta, dar nu se remarcă diferențe semnificative funcție de gen; principalele riscuri întâlnite de copii online vizează: cyberbullying-ul, expunerea la conținut nepotrivit, cu caracter sexual sau/și violent, probleme cu datele personale, utilizarea excesivă a internetului și dependența;
- Fetele și copiii mai mici, mai mult decât băieții și adolescenții vorbesc cu părinții despre activitățile lor online;
- Părinții sunt o sursă de sprijin, dar și școala și profesorii îi încurajează pe aceștia să exploreze mediul online și îi învață să utilizeze internetul în siguranță;
- Medierea parentală - definită ca și eforturile părinților de a influența modul în care copiii utilizează internetul - este considerată a fi de două tipuri: mediere permisivă (enabling mediation) - care permite accesul și încurajează utilizarea pozitivă a internetului, diferențiată în medierea activă și monitorizarea cu ajutorul tehnologiei și medierea restrictivă - prin care se limitează accesul, timpul, conținutul, sau unele activități și stabilirea de reguli.
- Medierea permisiv-activă este operaționalizată prin: a discuta cu copilul despre activitățile lui online, co-utilizarea de aplicații sau conținut și educația pentru siguranța online. Comparația

dintre cele nouăsprezece țări arată existența asemănărilor și diferențelor dintre ele, acestea putând fi rezumate astfel:

- deși e cea mai folosită strategie, vizează mai ales educarea siguranței online (69% dintre copii o raportează) și mai puțin discuțiile despre activitatea online a copiilor și încurajarea să exploreze și învețe (în medie realizată de 58% dintre părinți, față de 60% profesori);
- deși diferențele de gen sunt nesemnificative, în unele țări sunt mediate activ mai mult fetele;
- vârsta nu este întotdeauna un indicator consistent, deși în mai mult de jumătate dintre țări medierea activă scade cu vârsta, există și excepții: în Elveția, unde copiii de 15 - 16 ani vorbesc cel mai mult cu părinții despre activitatea lor online, și în Portugalia și Norvegia, unde copiii de 12-14 ani au scorurile cele mai mari;
- când ceva îi deranjează pe copii online, părinții sunt cei care îi ajută în cea mai mare măsură (64%, față de 35% profesori);
- deși se acceptă realitatea că medierea activă scade cu vârsta, este îngrijorătoare proporția substanțială (în unele țări chiar jumătate) a copiilor de 9 - 11 ani care spun că rar, sau niciodată părinții nu vorbesc cu ei despre activitățile online;
- efectele medierii active se dovedesc preponderent pozitive: competențe digitale crescute, mai multe oportunități online, gândirea critică și capacitatea de a lua decizii îmbunătățite.

- Monitorizarea de către părinți cu ajutorul tehnologiei a timpului de acces este raportată doar de 22% dintre copii, fără a se constata diferențe semnificative funcție de gen; vârsta este un indicator care corelează negativ, monitorizarea scăzând cu vârsta în toate țările în afară de România, unde are valori constante la toate vârstele.
- Medierea restrictivă - incluzând controlul cu ajutorul tehnologiei a timpului, conținutului, verificarea activității online a copiilor sau urmărirea locației în care se află este mai puțin raportată de copii. Rezultatele indică, astfel că:

- Medierea restrictivă a conținutului, inclusiv a accesului la rețelele de socializare - este și mai rar raportată, în medie doar de 16% dintre copii, doar în Franța și Germania s-au înregistrat valori mai mari, cca. 40%; nu se înregistrează diferențe semnificative funcție de gen; vârsta este un indicator ce variază în general pe același pattern, accesul crește o dată cu vârsta și urmează restricțiile de vârstă recomandate de rețelele de socializare, cei de 9-11 ani fiind cei mai restricționați;
- Nu trebuie interpretată ca o lipsă a regulilor, este o strategie des utilizată mai ales de părinții copiilor mai mici, și devine utilă și cu cei mai mari atunci când e folosită împreună cu medierea activă și explicarea motivelor restricțiilor.

- Medierea inversă - copiii explică și arată părinților cum funcționează tehnologia și internetul, se regăsește în toate țările, media variind între 40% - des și foarte des și 31% niciodată; demonstrează pe de o parte adâncirea „prăpastiei inter-generaționale", dar pe de alta faptul că părinții sunt deschiși la a fi ghidați de copii.
- Ignorarea de către copii a medierii parentale digitale - puțini copii afirmă că se întâmplă deseori - 9%, marea majoritate ținând cont de ceea ce le spun părinții - 54% des și 37% uneori, în Germania și Franța fiind cei mai mulți (51%), în medie 54% dintre copii spun că nu ignoră niciodată ce le spun părinții;

Alte concluzii importante ale raportului *EU Kids Online 2020* vizavi de medierea digitală a copiilor cu vârste între 9 și 16 ani:

- Legătura dintre accesul și/sau utilizarea internetului și numărul activităților online ale copiilor - respectiv accesul la oportunități și riscuri - este mai complexă decât cea directă și evidentă, mai mult acces înseamnă mai multe activități, deoarece există diferențe greu explicabile între țări (acces ridicat - puține activități, sau același acces - riscuri diferite); singura explicație, care se și recomandă a fi cercetată în profunzime în continuare, vizează diferențele la nivelul practicilor de mediere din familie și

al politicilor educaționale și la nivelul industriei IT&C specifice fiecărei țări.

- Înțelegerea ideii că efectele confruntării copiilor cu riscurile sunt diferite pentru fiecare individ, ceea ce înseamnă că nu întotdeauna copiii afirmă că sunt afectați, reziliența și vulnerabilitatea nefiind predictibile; această diferență de opinii suscită nevoia unor cercetări în adâncime atât asupra diferenței dintre ocurența riscurilor și percepția lor, dar și asupra a ceea ce se consideră a fi oportunități, în special asupra celor care includ activități creative, civice și participatorii, pentru a ne asigura că într-adevăr copiii beneficiază plenar de transformarea socială digital (Smahel, Machackova, et al, 2020)

Comparând analiza realizată de cercetătorii din rețeaua *EU Kids Online* cu rezultatele analizei sistematice asupra celor 28 de articole, constatăm atât o suprapunere cât și complementaritate a concluziilor. Elementele comune celor două segmente din literatura de specialitate arată că:

- vârsta copiilor este cea care ghidează strategiile de mediere digitală utilizate de părinți, genul nefiind un criteriu semnificativ de diferențiere;
- riscurile și oportunitățile cresc o dată cu vârsta copiilor, iar accesul lor la internet și tehnologii variate este foarte ridicat în toate țările UE;
- strategiile de mediere sunt în general active și restrictive, indiferent de modul în care sunt împărțite si clasificate de către cercetători, cele restrictive și de control sunt utilizate în paralel cu cele active, instructive - de utilizare a tehnologiei și potențare a explorării online și educative - asupra potențialelor riscuri, ceea ce confirmă conceptul mixului de strategii de mediere activă identificat prin analiza sistematică anterioară;
- medierea inversă - emerge ca și strategie de mediere cu efecte controversate: aprofundarea diferenței dintre generații generează conflicte, iar capacitatea părinților de a fi deschiși acestei schimbări de roluri confirmă existența unei transformări structurale a modelului familial;

- strategia de mediere digitala pasivă pe care am identificat-o în analiza sistematică se regăsește în acest studiu sub forma celor aproape 50% dintre copii care afirmă că nu discută despre conținutul online cu părinții;
- medierea inconsecventă nu se regăsește ca și formă distinctă de mediere în acest raport, în primul rând pentru că nu a fost cercetată, apoi pentru că este posibil să fie necesare analize mai amănunțite asupra răspunsurilor, acesta fiind abia primul raport comparativ asupra acestor date, așa cum afirmă autorii;

Un alt studiu reprezentativ asupra problematicii medierii digitale parentale a fost realizat în 2019 de laboratoarele Kaspersky. Eșantionul a fost compus din 8793 părinți, având copii cu vârste între 7 și 12 ani, cetățeni a douăzeci de țări diferite ale lumii. Scopul studiului a fost de a explica îngrijorările, experiențele și strategiile de mediere utilizate de părinți pentru a asigura siguranța online a copiilor lor. Concluziile acestei analize arată că:

- 81% dintre părinți se consideră cel puțin parțial responsabili de medierea digitală a siguranței online a copiilor, alături de școală și profesori;
- 60% dintre părinți afirmă că s-au confruntat cel puțin cu un incident riscant online, copilul fiind expus la conținut dăunător și la dependența online, cel mai frecvent;
- principalele riscuri online raportate de părinți sunt: expunere la conținut cu caracter sexual sau violent (27%), dependența de internet cu efecte negative asupra sănătății fizice și psihice a copilului (26%), furt de date personale și mesaje anonime (14%), cyberbullying și grooming (13%); îngrijorător este că aceste cifre de fapt pot fi mult mai mari, părinții nefiind întotdeauna informați asupra a ceea ce îi supără pe copii online; riscurile rețelelor de socializare (cyberbullying și sexting) și reclamele online la care sunt expuși copiii, reprezintă motive suplimentare de îngrijorare;
- medierea digitală este clasificată diferit: metode de acțiune directă prin control și supraveghere (forme de mediere

restrictive) și metode de acțiune indirectă prin discuții sub forma de sfaturi sau atenționări (forme active de mediere):

- mediere restrictivă - 85% dintre părinți folosesc o formă de control și monitorizare a utilizării de către copii a internetului, fie cu ajutorul tehnologiei (35%), fie manuală prin verificarea istoricului (50%), iar 33% dintre ei închid personal aparatul când a expirat timpul permis de utilizare a internetului;
- mediere activă - 62% dintre părinți afirmă că au scurte discuții regulate cu copilul despre siguranța online și cum să reacționeze dacă apar incidente, totuși timpul dedicat acestora este scurt: 58% dintre părinți au petrecut mai puțin de 30 de minute discutând cu copilul lor despre siguranța online, pe tot parcursul copilăriei, doar 11% spun că au dedicat mai mult de 2 ore acestor discuții; principalele motive invocate de părinți sunt lipsa de pricepere în a explica pe înțelesul copiilor (60%), dificultatea de a îi convinge pe copii să ia aceste lucruri în serios (51%) și să nu se lase convinși de puterea grupului de egali (42%); cele mai eficiente metode pentru a discuta cu copiii despre siguranța online sunt considerate a fi: oferirea de exemple concrete de manifestare a riscurilor și consecințelor (44%), a da exemple de bună practică online (36%) și o intervenție relevantă - respectiv reacția imediată atunci când un eveniment negativ apare (36%)

- concluziile studiului realizat de una dintre cele mai mari companii ce oferă soluții de protecție online, inclusiv programe de control parental este că părinții trebuie să folosească ambele strategii de mediere: să mărească timpul alocat și să planifice discuții directe, relevante și memorabile pentru copil despre siguranța online, și să continue să monitorizeze cu sau fără mijloace tehnologice activitatea online a copiilor.

Comparând rezultatele studiului laboratoarelor Kaspersky cu cele ale analizei sistematice realizate asupra celor 28 de articole constatăm că, deși problema este formulată diferit, centrată pe medierea siguranței online, putem spune că există o congruență a concluziilor:

- principalele riscuri cu care copiii se confruntă online sunt aceleași: expunere la conținut nepotrivit, sexual, violent, cyberbullying, sexting, grooming, probleme de securitate a datelor, dependența cu efecte în plan psihologic și fiziologic;
- părinții copiilor cu vârste între 7 și 12 ani sunt conștienți de riscurile pe care copiii le pot întâlni online și folosesc cu precădere strategii de mediere restrictivă, de control și monitorizare a activității online a copiilor pentru a le preveni;
- strategiile de mediere digitală sunt denumite diferit față de majoritatea studiilor, dar operaționalizarea relevă de fapt aceeași dihotomie: strategii de mediere directe - de control și monitorizare cu sau fără ajutorul tehnologiei, și indirecte - prin discuții active;
- realitatea cercetării empirice arată că medierea restrictivă e mai des folosită la această categorie de vârstă decât cea activă, părinții fiind nesiguri vizavi de modul de abordare a discuțiilor;
- prin procentul mare de părinți care au discutat mai puțin de jumătate de oră cu copilul despre riscurile online pe parcursul întregii sale copilării putem identifica emergența strategiei pasivă de mediere, părinții oferind acces la tehnologie fără a se implica în a media activ, în a explica și discuta cu copilul despre riscuri sau oportunități.
- deși dintre strategiile de mediere emergente identificate anterior, medierea inversă și medierea inconsecventă nu sunt identificate în acest studiu, este important că se atrage atenția asupra importanței utilizării unui mix de metode, directe și indirecte, restrictive și active concomitent, pentru ca medierea digitală a copiilor să fie eficientă, și să îi ferească de riscurile online.

În anul 2018 a fost realizat un studiu important asupra modului în care copiii foarte mici, (de 0 - 3 ani) utilizează tehnologia în cadrul programului COST1410 (Gillen, et al., 2018). Eșantionul a cuprins treisprezece familii din șase țări europene, utilizându-se metode de cercetare mixte calitativ-cantitative. Analiza a combinat astfel interviurile, notele de observație directă, și înregistrările video,

cu datele de inventar, precum tipurile de aparate conectate la internet din familie. Rezultatele studiului arată că:

- în familii există un mix de tehnologii, familiile raportând că dețin între 5 și 13 tipuri de aparate, dar la care copiii mici au acces doar dacă le permit părinții;
- tehnologia este parte a vieții de zi cu zi a copiilor, este integrată în ritmul vieții lor, de obicei fiind alocate perioade relativ fixe de timp pentru acces; chiar dacă nu o utilizează direct, copiii îi urmăresc cu atenție pe ceilalți membri ai familiei când o folosesc; tehnologia este utilizată deseori pentru a influența starea copiilor și comportamentul lor;
- tehnologia e folosită în general în scop educativ prin diverse aplicații și jocuri online potrivite nivelului de dezvoltare al copiilor;
- principalele riscuri care îi îngrijorează pe părinți vizează: acces la conținut nepotrivit vârstei pe internet, dependența și utilizarea excesivă a ecranelor cu efecte negative asupra dezvoltării fizică și psihică;
- medierea digitală oferită variază de la restrictivă (interacțiune strict controlată de părinți cu tehnologia), la mediere pasivă (acces complet nesupravegheat), la negocierea limitelor de timp și conținut, la monitorizarea cu tehnologia folosită ca bonă, sau la monitorizare cu aplicații de control parental. Unele familii în care părinții nu au convenit asupra strategiilor de mediere oferă libertate copilului - să utilizeze independent, nesupravegheat internetul și aplicațiile;
- concluziile acestui studiu vizează o serie de necesități: cea de a acorda mai multă atenție dezvoltării cercetării vizavi de familiile cu copii mici și modul în care integrează tehnologia în viața de zi cu zi; cea de a susține educația digitală a părinților în mod formal, pe de o parte pentru a îi ghida vizavi de strategiile de mediere parentală eficiente, pe de altă parte pentru a îi ajuta să înțeleagă faptul că modul în care utilizează ei tehnologia are efecte și asupra copiilor.

Sumarizând putem spune că și în acest caz concluziile studiului sunt congruente cu cele ale analizei sistematice ale literaturii de specialitate, demonstrând că părinții cu copii mici sunt conștienți de riscurile și oportunitățile utilizării tehnologiei și fac eforturi pentru a forma comportamente echilibrate de consum în familie, folosind diverse tehnici de mediere.

- Medierea activă este mai puțin utilizată în sensul de educație vizavi de riscurile internetului, mai mult în sens instructiv, de utilizare a tehnologiei și de negociere a limitelor.
- Medierea restrictivă este cel mai mult utilizată, părinții fiind cei care aleg conținutul și oferă accesul copiilor la tehnologie.
- Medierea pasivă se constată a fi folosită chiar și la această categorie de vârstă, uneori părinții folosind tehnologia cu rol de bonă, sau pur și simplu nesupraveghind și neimplicându-se în activitățile digitale ale copiilor, convinși fiind că nu pot face totuși prea multe.

3. Concluziile analizei sistematice a literaturii de specialitate

Numeroasele cercetări realizate în domeniul medierii digitale parentale până în prezent oferă date fructuoase și relevante referitoare la modul în care copiii și părinții utilizează și percep tehnologia actuală. Analiza sistematică a acestor date conturează existența unor patternuri comportamentale în familii, ce evoluează și se transformă în funcție de vârsta copiilor. Analiza sistematică a celor 28 de articole bazate pe cercetări cantitative și calitative empirice la nivel local, regional sau național, selectate pe baza metodologiei specifice acestei metode de studiu, oferă rezultate concordante cu cercetările național - globale comparative. Totuși am putut constata și în aceste cazuri o mare diversitate de abordări, conceptualizări și operaționalizări a conceptelor asociate domeniului medierii digital parentale.

În urma analizei și comparării rezultatelor cercetărilor se obțin răspunsuri la întrebările de cercetare inițiale, cu rol important

în ghidarea ulterioară atât a viitoarelor studii în domeniu, cât și pentru părinți și profesioniștii care lucrează cu copiii, profesorii.

În primul rând se conturează un model dinamic al modului în care are lor medierea digitală în familie ce cuprinde atât amestecul de strategii de mediere utilizate, cât și detalii față de efectele acestor strategii și factorii care le influențează. Sumarizând, acest model dinamic de mediere digitală parentală, se caracterizează prin următoarele elemente:

- Părinții sunt în general interesați să ofere copiilor și adolescenților acces la tehnologie de la cele mai fragede vârste, înțelegând cel puțin la nivel teoretic, atât oportunitățile cât și riscurile;
- Părinții nu folosesc o singură strategie de mediere, ci un amestec de strategii ce se construiește și adaptează provocărilor de zi cu zi, iar pe parcursul copilăriei și adolescenței aceste strategii se transformă și modelează conform particularităților de vârstă ale copilului;
- Principiul care ghidează clasificarea strategiilor de mediere este măsura în care părinții aplică activ sau pasiv strategii, ghidând sau doar modelând prin exemplul personal utilizarea tehnologiei de către copii și adolescenți;
- Strategiile active de mediere variază de la activ - instructiv la restrictiv - limitativ, de la a co-utiliza participativ la a supraveghea și controla activitatea online a copiilor, la a fi suportivi în a oferi informații, ghidaj, sau a încuraja explorarea în mediul virtual, sau re-activi - răspuns la comportamentul sau cererile copilului;
- Strategiile pasive sunt considerate a fi modelarea și medierea permisivă și pasivă, prin care părinții nu se implică în activitatea online a copiilor, doar le pun la dispoziție tehnologia;
- Strategiile emergente, care influențează suplimentar negativ celelalte strategii de mediere sunt: medierea inversă, realizată de copii către părinți, ajutându-i și ghidându-i în lumea virtuală, dar destabilizând și inversând rolurile tradiționale din familie, și medierea inconsecventă, realizată de părinții nesiguri, care

oscilează și nu respectă propriile limite impuse, sau dovedesc o mare discrepanță între ceea ce spun și ceea ce fac;

- Genul copiilor nu este un criteriu care influențează semnificativ utilizarea strategiilor de mediere, posibil ca fetele să fie mai mult mediate activ, iar băieții restrictiv;
- Genul părinților influențează strategiile de mediere, în sensul în care mamele mediază mai mult și mai activ decât tații;
- Nivelul de educație al părinților nu corelează direct cu nivelul competențelor digitale al copiilor, în sensul în care acestea sunt distribuite neregulat între copii;
- Statusul socio-economic al familiei influențează strategiile de mediere în primul rând prin favorizarea / limitarea accesului la tehnologie - totuși, tehnologia a devenit atât de accesibilă, încât acest indicator nu influențează semnificativ; familiile cu nivel ridicat folosesc mai multe tehnici de mediere digitală;
- Alți factori care influențează strategiile de mediere digitală parentală sunt:
  - percepția pozitivă, sau negativă a părinților vizavi de tehnologie, cei care o percep pozitiv sunt mai permisivi și aplică mai multe strategii active, pe când cei care o percep negativ, ca fiind riscantă, mai multe strategii restrictive;
  - nivelul de stres al părinților, care favorizează utilizarea strategiilor de mediere restrictivă și inconsecventă;
  - stilul parental și atmosfera din familie, modul în care părinții comunică strategiile de mediere determină efectul lor pozitiv sau negativ, suscită sau nu motivația intrinsecă și reactivitatea specifică adolescenților;
  - vârsta copiilor: în general aplicarea tuturor strategiilor de mediere scade pe măsură ce aceasta crește.

O serie de minusuri în cunoașterea modului în care tehnologia se integrează în viața familiilor, formând noi obiceiuri de comunicare și relaționare și impunând părinților noi abilități de parenting în domeniul digital, pot fi identificate în urma analizei sistematice a articolelor selectate:

- lipsa cercetărilor centrate în egală măsură pe avantajele pe care tehnologia le aduce în viața familiei în general și a copiilor și adolescenților în special;
- nevoia de identificare și utilizare a unui cadru conceptual comun în cercetările asupra strategiilor de mediere digitală, și operaționalizarea unitară, în scopul obținerii unor rezultate de impact pentru ghidarea părinților și trasarea politicilor de prevenție și siguranță a copiilor online;
- necesitatea realizării unor cercetări în profunzime, prin metode inovative, adaptate specificului vârstei copiilor, pentru identificare acelor strategii de mediere emergente, particulare, cu efecte asupra celorlalte strategii de mediere digitală parentală;
- importanța lărgirii cadrului cercetărilor asupra efectelor strategiilor de mediere utilizate de către celelalte persoane semnificative din viața copiilor: frați/surori, bunici, prieteni, educatori și profesori, care minimizează sau potențează efectele medierii digitale parentale.

În această direcție, pentru a lărgii orizontul cunoașterii și a acoperi unele dintre lipsurile identificate, în continuare vom analiza prin prisma acestor rezultate și concluzii situația particulară din România, ținând cont atât de rezultatele cercetărilor cantitative realizate la nivel național în rețeaua *EU Kids Online* și de către *Organizația Salvați Copiii*, cât și de cele ale cercetărilor empirice, realizate la nivelul unei școli din București, prin metode calitative, participative, art-creative, inovative asupra percepțiilor elevilor, părinților și profesorilor față de problematica digitală.

„Adevărul pe care îl rostești nu are nici trecut, nici viitor.
El există și nu are nevoie de altceva."
(Richard Bach, Iluzii, 1977)

CAPITOLUL V.
CERCETAREA EMPIRICĂ A AVANTAJELOR ȘI RISCURILOR INTERNETULUI PENTRU COPII ȘI ADOLESCENȚI

Problematica modului în care copiii și adolescenții utilizează internetul și tehnologia este intens studiată la nivel internațional și se regăsește în studiile autohtone, chiar dacă nu atât de numeroase. În cazul ultimelor cercetări este relevant să identificăm gradul în care specificul socio-cultural influențează aceste fenomene. Vom porni de la concluziile cercetărilor cantitative (Velicu, Balea, et al., 2019, Grădinaru, 2019, Smahel, et al., 2020), reprezentative la nivel național pentru a evidenția patternurile de consum și mediere digitală, gradul în care ele sunt similare și diferite față de rezultatele obținute în cazul copiilor și părinților din alte țări. Ulterior vom căuta să le explicităm și detaliem prin concluziile unor studii calitative empirice participative, prin metode art-creative originale într-o școală din București. Credem astfel că vom putea să aprofundăm înțelegerea acestor fenomene la nivelul copiilor și adolescenților din România. Așa cum demonstrează practica cercetărilor internaționale realizate cu copii și adolescenți de UNICEF, sau în rețeaua Global Kids Online, pentru a înțelege cum poate fi îmbunătățită experiența lor în lumea virtuală, cele mai utile sunt metodologiile de cercetare participativă, calitativă, care le oferă oportunitatea de „a-și face auzită vocea", de a fi participanți activi în procesul de producere a datelor (Guijt, 2014, Kleine, et al., 2016). În

aceeași direcție, în complementaritatea datelor cantitative generate la nivel național de studii, vom aduce datele calitative, culese prin metode participative, mai mult sau mai puțin standardizate.

1. **Studiu de caz România - rezultatele cercetărilor asupra utilizării internetului de către copii, părinți și profesori**

    a. **Rezultatele studiilor la nivel național, realizate în România în perioada 2018 - 2020**

Raportul comparativ asupra modului în care copiii utilizează internetul în 19 țări din Europa, publicat în 2020, de rețeaua *EU Kids Online*, concluzionează asupra cercetărilor realizate în perioada 2017-2019 în aceste țări, inclusiv România (Smahel, et al. 2020). Sunt prezentate rezultatele în urma chestionării a 21.964 copii cu vârste între 9 și 16 ani, iar principalele caracteristici ale modului în care copiii și adolescenții din România utilizează internetul, care se evidențiază în urma acestei comparații, demonstrează că suntem între primele țări în ceea ce privește utilizarea zilnică a telefoanelor mobile (86%), fiind la același nivel cu copiii din Norvegia și Serbia (86%), devansați fiind doar de Estonia, (87%) și Lituania (89%). În ceea ce privește utilizarea calculatoarelor, laptopurilor și tabletelor procentele copiilor din România scad simțitor, sub media europeană. Nu se remarcă diferențe semnificative din punct de vedere al genului, existând doar cu 2% mai mulți băieți decât fete care folosesc zilnic internetul în România. Din punct de vedere al vârstei, putem aprecia că diferențele sunt echilibrate: 42% dintre copiii de 9-11 ani accesează internetul de pe telefon de mai multe ori pe zi, cu 26% mai mulți cei de 12-14 ani și cu 15% mai mulți, cei de 15-16 ani. În ceea ce privește timpul petrecut online acesta este pentru copiii din România, în medie de aproape 3 ore, față de peste 3 ore și jumătate cei din Norvegia și mai puțin de 2 ore și jumătate, cei din Elveția. Interesant este că fetele stau online în medie cu 25 de minute mai mult decât băieții online, dar în ceea ce privește distribuția timpului de utilizare pe vârste, aceasta rămâne echilibrată, creșterea fiind de

aproape o oră / grup de vârstă, cei de 14-16 ani petrecând aproape dublu timp online față de cei de 9-11 ani (2 ore, față de 4 ore).

Referitor la activitățile online, copiii din România se situează deasupra mediei europene la toate activitățile, fiind pe primele locuri la jocurile online, comunicarea cu prietenii și cercetarea internetului pentru a cumpăra lucruri online, cele mai mici scoruri fiind înregistrate la căutarea știrilor online. De remarcat egalitatea între băieți și fete referitor la utilizarea rețelelor de socializare. Există însă o diferență mare între genuri la jucat jocuri online: 72% băieți, față de 48% fete, fiind cea mai diferențiată activitate online în funcție de gen. Acest lucru este valabil pentru toate țările - băieții fiind aproape de două ori mai numeroși decât fetele ca jucători online. Copiii de 12 - 14 ani joacă cel mai mult, 67%, față de cei de 9-11 ani și 14-16 ani, care joacă în proporții similare, 55% - 56%. În ceea ce privește utilizarea internetului pentru teme și școală datele ne indică faptul că nu suntem pe locuri fruntașe, cel mai mult utilizează internetul în acest scop copiii de vârstă mai mare și fetele mai mult decât băieții (41% față de 33%). Generic, aceste activități, corelate cu competențele digitale, demonstrează că în România copiii se situează peste media europeană din punct de vedere al consumului, fiind deopotrivă expuși riscurilor și oportunităților, având o medie de 8,0, egală la fete și băieți, față de 7,8 media europeană la auto-evaluarea competențelor digitale.

În ceea ce privește experiențele negative online, copiii din România se situează peste media europeană, 33% față de 25%, cei mai expuși fiind cei din Malta, 45%, urmați de copiii din Elveția 38% și Serbia, 35%. Cei mai feriți de riscuri sunt cei din Slovacia (7%) și Germania (9%). Fetele și băieții din România sunt în egală măsură expuși riscurilor, cei de 12-14 ani similar cu cei de 15-16 ani (36%-37%), față de 27% dintre cei de 9-11 ani. Dintre ei, 25% se confruntă ocazional cu astfel de situații, și 8% cel puțin o dată pe lună, iar peste 70% dintre cei cu vârsta peste 12 ani afirmă că știu să facă față acestor comportamente neplăcute, față de doar 54% dintre cei de 9-11 ani. Reacția copiilor români în aceste cazuri se situează în apropierea mediei europene: persoanele cu care vorbesc cel mai des

despre un astfel de incident sunt prietenii de aceeași vârstă (43%, față de 50% media), urmați de părinți, 39% (față de 40% media), frați sau surori, 13% (14% media) și doar 5% profesori (5% e și media pentru copiii din cele 19 țări). Se remarcă însă rezultate mai mici decât media europeană pentru reacțiile copiilor români în cazul experiențelor negative: 45% dintre ei ignoră problema, față de 34% media, schimbarea setărilor de securitate o fac doar 8%, față de 14% media, blocarea persoanei doar 18% față de 34% media, și doar 7% raportează problema, față de 12% media, dovedind că este o reală nevoie de educație pentru siguranța online în cazul copiilor din România. Referitor la principalele riscuri cu care se confruntă copiii online, majoritatea sunt peste media europeană. Bullying-ul și cyberbullying-ul sunt raportate de 32% - victime și 19% - agresori (față de 23%, respectiv 14% media), mai mulți copii care declară aceste lucruri fiind doar în Polonia, Spania și Malta. Mai mulți băieți decât fete sunt implicați, copiii de 12-14 ani mai mult decât toți ceilalți, dar 40% dintre ei afirmă că au fost foarte și mult supărați și 20% nefiind deloc deranjați, ceea ce confirmă o dată în plus că cercetările trebuie să țină cont de diferența dintre comportament și efectele lui. Totuși, fetele au fost deranjate în mai mare măsură decât băieții de aceste comportamente (90% față de 73%), iar copiii de 9-11 ani mai mult decât toți ceilalți. În ceea ce privește expunerea la conținut deranjant, cele mai mari diferențe sunt la: informații despre sinucidere - 12%, față de 8% media și informații cu caracter violent - 18%, față de 13% media, celelalte încadrându-se în media europeană: auto-rănire, anorexie / bulimie, mesaje de ură, informații despre consumul de droguri. În legătură cu problemele de securitate a datelor, cea mai mare diferență se înregistrează la „pierderea de bani datorită înșelăciunii pe internet” - 8% față de media europeană, restul riscurilor încadrându-se în limitele celorlalte țări: furtul de date personale, infectarea cu viruși, cheltuieli prea mari cu aplicațiile și jocurile, ceea ce demonstrează o dată în plus nevoia de educație digitală a copiilor din România, 23% dintre ei fiind victime (mai mult decât dublul mediei europene și situându-ne pe primul loc), ceea ce pune la îndoială competențele digitale ale copiilor din România, cu

atât mai mult cu cât mai mulți băieți decât fete au fost victime (24% față de 21% fete), cei mai mari, de 15-16 ani mai mult decât dublu față de cei de 9 - 11 ani. Pe un prim loc negativ se situează copiii de 12-14 ani din România, la sumele investite în cumpărarea de jocuri și aplicații online (18%, față de 8% media), băieții raportând aceasta de 4 ori mai mult decât fetele. O parte dintre copii conștientizează riscul instaurării dependenței, dintre toți factorii negativi asociați, deși cel mai mult au raportat renunțarea la somn sau mâncare din cauza internetului, aproape de 3 ori mai mulți decât media europeană. Totuși 66% dintre copiii români afirmă că nu au o problemă cu dependența online. Expunerea la imagini cu conținut sexual și sexting-ul reprezintă o problematică emergentă utilizării internetului de către copiii din România, 25% dintre ei (28% băieți, 22% fete și 30% cei cu vârsta 15-16 ani) afirmă că au primit astfel de mesaje în ultimul an, iar 6% spunând că au trimis ei astfel de mesaje cu conținut sexual (aceeași cu media celor 19 țări). Similar, în ceea ce privește expunerea la imagini cu conținut sexual, procentele se încadrează în media europeană, 36% în România, față de 33% media, între care 40% băieți și 30% fete, cei mai expuși fiind copiii de 15-16 ani - 62%, față de 44% cei de 12-14 ani și 14% cei de 9-11 ani, similar cu media europeană. În ceea ce privește reacția copiilor, 32% au fost foarte supărați, în timp ce 52% fie au rămas nepăsători, fie au fost fericiți. Fetele au fost de două ori mai deranjate decât băieții, 67% față de 36% băieți, doar cele din Cehia (79%) și Franța (71%) având scoruri mai mari, media europeană fiind 51% pentru fete. Pe de altă parte, copiii de 9 - 11 ani sunt cei mai deranjați de astfel de imagini, 68% față de circa 45% cei peste 12 ani. Riscul de grooming - măsurat prin întâlnirea față în față cu persoane cunoscute doar online - este ridicat în România, ținând cont că 38% dintre copii interacționează cu necunoscuți online, iar 23% dintre ei s-au și întâlnit ulterior în realitate, băieții cu 10% mai mult decât fetele (43%, față de 33%), cei mai mulți fiind cei de 15-16 ani - 63%. Important de remarcat efectele întâlnirii, 86% dintre copiii Români - cei mai mulți din întreg eșantionul - afirmând că au fost mulțumiți și încântați în urma întâlnirii (70% media). Un risc aparte în ceea ce privește copiii din

România sunt mesajele incitatoare la ură, „cyberhate”, o treime dintre copii fiind expuși unor astfel de mesaje în ultimul an, 12% dintre ei afirmând că le-au fost adresate direct lor, sau grupului din care fac parte, îngrijorător fiind faptul că aproape 30% dintre copiii 9-11 ani au căutat intenționat astfel de mesaje, respectiv aproape un sfert dintre copiii de 9 - 16 ani.

Tabel 19: Expunerea la riscurile online a copiilor din România

EXPUNERE LA RISCURI ONLINE						
9 - 16 ani	România			UE (19 țări)		
Experiențe negative online în ultimul an	33%			25%		
	fete		băieți	fete		băieți
	33%		32%	26%		23%
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	27%	36%	37%	20%	27%	34%
(Cyber)-bullying	agresori		victime	agresori		victime
	19%		32%	14%		26%
Victime	fete		băieți	fete		băieți
	31%		35%	25%		22%
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	29%	37%	30%	20%	27%	27%
Agresori	fete		băieți	fete		băieți
	15%		24%	12%		16%
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	13%	26%	23%	10%	16%	20%
Foarte supărați și supărați	fete		băieți	fete		băieți
	90%		73%	89%		70%
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	86%	81%	74%	82%	78%	78%
Expunere conținut dăunător	Auto-rănire		8%	10%		
	Sinucidere		12%	8%		
	A fi foarte slab		12%	12%		
	Mesaje de ură		18%	17%		

	A lua droguri	13%		11%		
	Violența extremă	18%		13%		
Probleme - securitatea datelor	23%			11%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	21%	24%		11%	12%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	13%	26%	33%	8%	13%	17%
Joacă jocuri online zilnic	60%			44%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	48%	72%		29%	59%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	55%	67%	56%	43%	47%	41%
Bani cheltuiți în jocuri online	fete	băieți		fete	băieți	
	5%	20%		3%	10%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	8%	**18%**	14%	5%	8%	9%
Utilizarea excesivă a internetului (cel puțin 1 criteriu din 5)	35%			26%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	40%	30%		29%	26%	
		12-14 ani	15-16 ani		12-14 ani	15-16 ani
		31%	40%		32%	24%
SEXTING						
12 - 16 ani	România			Uniunea Europeană (19 țări)		
Au primit mesaje cu conținut sexual în ultimul an	25%			22%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	22%	28%		20%	22%	
		12-14 ani	15-16 ani		12-14 ani	15-16 ani
		23%	30%		16%	32%
Au trimis	6%			6%		

mesaje cu conținut sexual în ultimul an		12-14 ani	15-16 ani		12-14 ani	15-16 ani
		7%	6%		10%	4%
Expunere imagini cu conținut sexual online și offline	fete		băieți	fete		băieți
	30%		40%	29%		37%
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	14%	44%	62%	15%	39%	61%
Copii deranjați de aceste imagini	68%	48%	41%	49%	32%	25%
ÎNTÂLNIRE PE INTERNET CU PERSOANE NECUNOSCUTE						
9 - 16 ani	România			UE (19 țări)		
Contact online cu persoane necunos-cute	38%			37%		
	fete		băieți	fete		băieți
	33%		43%	34%		40%
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	15%	45%	63%	16%	47%	63%
Contact față în față cu persoane cunoscute doar online	23%			16%		
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	8%	28%	42%	5%	19%	33%
Elevi care au fost bucuroși după această întâlnire	86%			70%		

(adaptare după Raportul EU Kids Online 2020, (Smahel et al., 2020)

Un alt aspect studiat, construcția imaginii online si a percepției diferenței dintre comunicarea față în față și online arată că mulți copii se simt în largul lor și în mediul virtual, cei din România afirmând în proporție de cca. 40% acest lucru, totuși 35% dintre ei afirmă contrariul, că „niciodată nu le este mai ușor să comunice online, versus față-în-față”, băieții mai mult decât fetele și cei mai mari, de 15-16 ani mai mult decât ceilalți. Dintre copiii din România 59% afirmă că niciodată nu au discutat online lucruri diferite - depășiți fiind doar de cei din Spania (62%) - în egală proporție fetele și băieții, doar 16% spunând că întotdeauna și deseori vorbesc despre alte lucruri în mediul online față de offline. Putem astfel afirma că în România comunicarea online este integrată în practicile uzuale ale copiilor, fiind considerată o prelungire, o altă formă a comunicării față-în-față. Generic, copiii din România percep internetul ca fiind un mediu sigur în mare măsură, doar 16% spun că niciodată nu se simt în siguranță online. Procentul crește ușor, atunci când sunt întrebați despre cum îi percep pe ceilalți oameni pe internet: 19% spun că niciodată nu îi consideră buni și de ajutor. Fetele sunt mai circumspecte decât băieții, doar 27% dintre ele față de 38% băieți care spun că întotdeauna sau des „oamenii sunt buni și de ajutor online”. Din punctul de vedere al vârstei, procentele sunt similare, 31% - 34% dintre copiii de 9 - 16 ani consideră acest lucru. În opinia noastră cercetările trebuie aprofundate și trebuie avut în vedere că există această inadvertență în răspunsurile copiilor: deși spun că se simt în siguranță on-line, puțini dintre ei consideră oamenii ca fiind buni și de ajutor în mediul virtual.

În ceea ce privește medierea parentală, cu puțin peste 50% dintre copii afirmă că deseori, sau uneori, părinții au discutat cu ei despre modul în care utilizează internetul. Totuși 46% dintre copiii din România nu au avut astfel de discuții cu părinții lor. Se discută mai mult cu fetele decât cu băieții, (59% față de 49%) și se remarcă în cazul României că nu există diferențe funcție de vârstă, procentele fiind mai mici decât media (53% față de 60% media europeană). Trebuie remarcat că părinții sunt cei despre care copiii spun că îi învață, sfătuiesc sau ajută cel mai mult legat de utilizarea

internetului, față de prieteni și profesori. Profesorii sunt cei care îi încurajează să exploreze și utilizeze tehnologia (66%), sau să o folosească în siguranță (55%), dar sunt ultimii la care se apelează pentru a oferi ajutor în această direcție (37%), tendința fiind totuși similară în majoritatea țărilor europene, doar în Slovacia, profesorii înregistrează procente mai mari decât părinții, la toate capitolele de mediere activă. Referitor la medierea restrictivă, aceasta este în general scăzută, similar și în România, e raportată doar de circa 20% dintre copii, în proporții relativ egale indiferent de vârstă - 21% cei de 9-11 ani, 19% cei de 12-14 ani și 23% cei de 15-16 ani. Cel mai des controlul parental se manifestă sub forma urmăririi conținutului utilizat de copii, restricțiile fiind mai puțin utilizate - spre exemplu, doar 15% dintre copii spun că li s-a restricționat accesul pe o rețea de socializare, fapt ce scade pe măsură ce crește vârsta copiilor (26% cei de 9-11 ani și 6% cei de 15-16 ani). Un fenomen comun, cu implicații asupra dinamicii familie, medierea inversă - realizată de copii către părinți - este des raportată și în România, 70% dintre copii afirmând că uneori, des, sau foarte des își ajută părinții online, fetele mai mult decât băieții (53% față de 44%), cei de 15-16 ani mai mult decât cei de 9 - 11 ani (55% față de 44%). Mai mult chiar, 52% dintre copiii români recunosc că ignoră ceea ce le spun părinții referitor la utilizarea internetului, fete și băieți deopotrivă, cel mai mult cei de 12-14 ani (53%), iar cei de 9 - 11 ani similar cu cei de 15-16 ani (47%). O altă practică negativă, cel mai des întâlnită la părinții din România față de ceilalți din Europa, este sharenting-ul - distribuirea de poze online cu copilul fără acordul acestuia, motiv pentru care în România se înregistrează și cei mai mulți copii care cer părinților să le șteargă și să nu mai distribuie astfel de poze fără acordul lor - 30% băieți și 28% fete, dublu față de media europeană (12% băieți și 14% fete) (Smahel et al., 2020).

Tabel 20: Stiluri mediere digitală parentală și școlară copii 9 - 16 ani, comparativ România - Uniunea Europeană

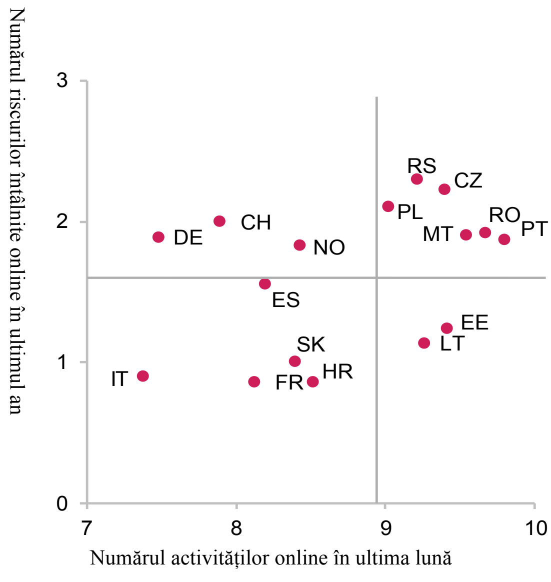
MEDIEREA DIGITALĂ PARENTALĂ ȘI ȘCOLARĂ						
9 - 16 ani	România			UE (19 țări)		
ACTIVĂ părinți care au discutat uneori, des și foarte des cu copiii	54%			63%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	59%	49%		67%	59%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	52%	56%	53%	67%	61%	54%
SIGURANȚA ONLINE mediată de părinți, profesori și colegi	84%			85%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	87%	81%		87%	82%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	88%	80%	81%	86%	83%	79%
SUPRAVEGHERE cu mijloace tehnice	22%			19%		
RESTRICTIVĂ a conținutului	16%			14%		
RESTRICTIVĂ a rețelelor de socializare	15%			16%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	16%	14%		15%	17%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	26%	3%	2%	34%	8%	3%
INVERSĂ des și foarte des	48%			40%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	53%	44%		42%	37%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	44%	49%	55%	31%	43%	49%
IGNORARE sfaturi părinți	50%			46%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	48%	51%		43%	49%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	47%	53%	48%	38%	49%	54%

(adaptare după Raportul EU Kids Online 2020, (Smahel et al., 2020)

Așa cum concluzionează autorii acestui raport de cercetare comparativă, rolul studiului este mai ales de a aprofunda înțelegerea față de modul în care copiii și adolescenții utilizează internetul în

fiecare țară și de a găsi cauzele pentru care apar variații legate de efectele utilizării tehnologiei, în condițiile în care aparent obiceiurile de consum ale copiilor sunt similare. În ceea ce privește copiii din România se demonstrează că alături de consumul ridicat și numeroasele activități online experimentate, ei sunt și printre cei care întâmpină cele mai multe riscuri, comparativ spre exemplu, cu copiii din Estonia, care deși utilizează la fel de mult internetul sunt mult mai puțin expuși riscurilor, sau cei din Germania, sau Elveția, care deși au mult mai puține activități online, se confruntă cu un nivel similar al riscurilor, cu al copiilor din România.

Figura 14: Numărul activităților on-line și numărul riscurilor întâlnite de copiii de 12-16 ani, în funcție de țara de rezidență, conform raportului Eu Kids Online 2020: Cercetare în 19 țări



(Smahel, et al., 2020, p.136)

Pentru a aprofunda cercetarea și a înțelege mai bine particularitățile consumului de tehnologie în rândul copiilor și adolescenților din România, în continuare va fi analizat raportul

detaliat asupra cercetării EuKids Online realizate la nivel național asupra 935 copii cu vârste 9 - 17 ani, în perioada martie-aprilie 2018 prin chestionare auto-completate (Velicu, Balea, Barbovski, 2019). Analiza va fi comparată cu rezultatele studiului realizat de Salvați Copiii, reprezentativ la nivel național, asupra 1156 copii, cu vârste 12 - 17 ani, perioada aprilie - septembrie 2018, prin chestionare on-line auto-completate (Grădinaru, 2019). Pe baza comparației între rezultatele celor două studii, constatăm concluzii similare, îngrijorătoare referitoare la riscurile cu care se confruntă copiii din România în mediul online. Acestea pot fi rezumate astfel:

- Un trend descrescător al vârstei de la care copiii încep să folosească internetul, ce deseori coboară sub 10 ani, fapt ce crește riscul de a se confrunta cu neplăceri online (Grădinaru, 2019)
- Copiii accesează internetul în special de pe telefonul mobil și cele mai des folosite aplicații sunt Facebook, Youtube și Instagram - concluzionează ambele studii
- 30% dintre copiii chestionați în studiul Eu Kids afirmă că s-au confruntat cu o experiență negativă online (Velicu, Balea, Barbovski, 2019), și 54% dintre cei chestionați de Salvați copiii spun că au fost deranjați sau supărați de ceva/cineva online, procentele crescând o dată cu vârsta respondenților. Principalele tipuri de informații deranjante sunt cele cu conținut violent, care incită la violență și cele cu conținut sexual explicit (Grădinaru, 2018)
- cca. 20% dintre copii nu au făcut nimic în urma experienței neplăcute online, concluzionează ambele studii, iar primii spre care se îndreaptă copiii pentru ajutor sunt colegii sau prietenii 41%, apoi părinții 37%, profesorii fiind pe ultimul loc. (Velicu, Balea, Barbovski, 2019)
- 30% dintre copii declară că au fost victima unui act de bullying sau ciber-bullying, cu o scădere a bullying-ului și o creștere a ciber-bullying-ului (Velicu, Balea, Barbovski, 2019)
- între 36% - studiul Eu Kids (Velicu, Balea, Barbovski, 2019) și 43% - studiul Salvați Copiii (Grădinaru, 2019) dintre copii au văzut mesaje cu caracter sexual în mediul virtual - variațiile dintre cifre

datorându-se în special diferențelor de vârstă dintre copiii incluși în eșantion, cei mai mari fiind mai des expuși acestui tip de mesaje;

- 50% dintre copii au văzut imagini cu violență extremă, 30% au fost expuși la mesaje incitatoare la ură, mai arată studiul Eu Kids online (Velicu, Balea, Barbovski, 2019)
- copiii petrec foarte mult timp on-line, 48% dintre ei peste 6 ore/zi în zilele libere și 27% tot atât, chiar și în zilele de școală - arată studiul Salvați Copiii (Grădinaru, 2019)
- 63% dintre copii afirmă că se joacă online, dintre care 43% jocuri violente, destinate exclusiv adulților, precum „Grand Theft Auto" sau „Counter Strike" (Grădinaru, 2019)
- 30% dintre copii realizează că datorită internetului petrec mai puțin timp cu familia și pregătindu-se pentru școală, și 23% spun că nu s-au simțit în largul lor când nu au putut sta pe internet, iar copiii care petrec peste 6 ore online zilnic sunt deja afectaţi negativ, fiind nemulțumiți cu privire la viața lor, la relațiile cu părinții, prietenii și profesorii sau deciziile luate (Grădinaru, 2019)
- Medierea din partea părinților vizavi de utilizarea tehnologiei de către copii este în cea mai mare măsură pro-activă - pentru folosirea în siguranță a internetului (44%) și sprijin în situații de risc (41%) (Velicu, Balea, Barbovski, 2019)
- Medierea inversă - 50% dintre copii afirmă că își ajută părinții atunci când acestora le e greu să utilizeze tehnologia, și doar 26% cer ajutorul părinților când nu știu ceva pe internet (Velicu, Balea, Barbovski, 2019)
- La școală, 30% dintre copii afirmă că profesorii îi încurajează să folosească internetul în siguranță (Velicu, Balea, Barbovski, 2019), dar 40% dintre copii spun că profesorii nu îi încurajează să folosească internetul decât rar, sau deloc (Grădinaru, 2019).
- Deși medierea restrictivă este cu preponderență utilizată la școală, regulamentul interzicând utilizarea telefonului, 40% dintre copii afirmă că folosesc telefonul pe ascuns în timpul orelor, arată studiul Salvați copiii (Grădinaru, 2019).

Sumarizând, putem spune că în România copiii folosesc mult tehnologia, cu preponderență telefoanele mobile cu acces la internet, fiind expuși numeroaselor riscuri online și efectelor lor, fără ca părinții și școala, principalele instituții responsabile de socializarea offline și online a copiilor să fie în măsură să îi ghideze coerent și comprehensiv față de optimizarea și pozitivarea efectelor internetului, totodată minimizând riscurile. În acest context, având în vedere necesitatea de a aprofunda înțelegerea modului în care copiii percep avantajele, dezavantajele mediului online și sunt afectați de tehnologie, etapa următoare a cercetării va completa cunoașterea oferită prin metoda studiului sistematic al literaturii de specialitate cu cea oferită de triangularea metodologică și a datelor obținute prin cercetarea empirică, participativă prin metode creative, art-vizuale inovatoare într-o școală din București. Așa cum demonstrează cercetările cantitative la nivel național (Velicu, Balea, Barbovski, 2019, Grădinaru, 2019), mai important decât expunerea la riscurile, sau oportunitățile internetului, este modul în care copiii și adolescenții le percep și le răspund, nu întotdeauna efectele fiind cele așteptate. De aceea, pentru a aprofunda cunoașterea fenomenului este necesară utilizarea unor metode care să exploreze în profunzime modul în care copiii și adolescenții percep și se raportează față de lumea digitală, oferindu-le posibilitatea să își exprime liber părerile.

2. Nevoia de cercetare calitativ-participativă asupra implicațiilor relației dintre copii, adolescenți și internet

Cercetările cantitative la nivel național, pe cât de fructuoase în a prezenta modul în care copiii și adolescenții utilizează tehnologia, avantajele și dezavantajele cu care se confruntă, sunt criticate din perspectiva lipsei punctului de vedere al copiilor (Kleine et al., 2016). Se consideră în acord cu Boyden și Ennew, (1997), subliniindu-se faptul că structura formală a cercetării și chestionarele cu întrebări închise întăresc relația de inegalitate între copil și adult, iar răspunsurile prestabilite oglindesc viziunea adulților, fără a oferi

loc de exprimare opiniei și experienței reale a copiilor (Kleine, et al., 2016). Pentru a înțelege realitatea prin ochii copiilor trebuie folosite metode de cercetare calitative, participative și totodată eșantioane diverse, reprezentative pentru toate tipurile de copilării, atât în mediul urban, cât și în cel rural, în medii socio-economice diverse, explică cercetătorii din rețeaua Global Kids Online (Kleine, et al., 2016). Pentru a nu pierde aspecte cheie din viața copiilor se recomandă includerea, mai ales în *design*-ul cercetărilor pe tema tehnologilor digitale utilizate de copiii din medii socio-culturale diferite a metodelor participative, calitative, deschise, în care „copiii, din obiect al cercetării, devin co-participanți, creatori de cunoaștere și înțelesuri, agenți ai dezvoltării personale și comunitare” (Kleine et al., 2016, p.6).

Între diversele metode de cercetare participativă, metodele vizual-creative sunt foarte utile pentru a angaja copiii în producerea de cunoaștere, utilizând competențele pe care ei deja le au, și totodată stimulând creativitatea, fiind mai puțin asociate cu cadrul formal, al învățării școlare (Kleine et al., 2016, p.9). Având în vedere deschiderea contemporană a sociologiei spre utilizarea și adaptarea diferitelor metode și tehnici de cercetare din alte științe, faptul că „sociologia vizuală”, sau „cercetarea vizuală” (Scârneci-Domnișoru, 2016) a căpătat deja amploare, dar și recomandările cercetătorilor din rețeaua Global Kids Online (Kleine, et al. 2016) referitoare la studiul asupra copiilor de diferite vârste, pentru a continua demersurile complexe de cercetare, și a verifica ipotezele legate de strategiile de mediere digitală din perspectiva copiilor și adolescenților, vom folosi în cercetare triangularea metodelor vizuale, art-creative adaptate caracteristicilor vârstei copiilor.

Așa cum arată Leavy (2017) cercetarea bazată pe metodele art-vizuale este valoroasă deoarece, pe de o parte, are potențialul de a revela aspecte emergente, ce nu pot fi surprinse prin metodele clasice ale chestionarului sau interviului, iar pe de altă parte, prin natura participatorie a cercetării, subiecții fiind cei care creează datele, acestea exprimă punctul lor de vedere nedistorsionat de ideile preconcepute a ceea ce se dorește sau așteaptă de la ei (Leavy,

2017, p. 20). Bazată pe teoria fenomenologică, cercetarea art-vizuală are un profund caracter liber-creativ și poate cuprinde o multitudine de metode și tehnici provenite fie din practici literare (analiza de eseuri, compuneri, narațiuni pe o temă dată), fie din practici dramatice - interpretative (teatru, film, dans și mișcare), fie din arte vizuale (desene, colaje, picturi, fotografii) (Leavy, 2017, p. 18).

Triangularea, a metodelor și a datelor deopotrivă este utilă cu precădere în studiul relației copiilor cu tehnologia digitală și lumea virtuală, pentru a genera un corpus comprehensiv de cunoștințe. În completarea datelor obținute prin metodele clasice cantitative și calitative, pentru a aprofunda înțelegerea efectelor tehnologiei asupra copiilor și adolescenților este necesară atât utilizarea de metode creative, prin care copiii și adolescenții să aibă oportunitatea de a-și exprima punctul de vedere, cât și suprapunerea informațiilor dobândite de la copii, cu cele oferite de părinți și alți adulți semnificativi în viața lor - precum profesorii. La nivel european, studiile realizate pe această tematică încă din anii 2005 - 2006 în rețeaua *EU Kids Online*, continuate în 2009 - 2011, 2013 - 2014 și 2017 - 2019 oferă o bogată și valoroasă experiență metodologică, pe lângă datele fructuoase culese în diverse țări.

Diversele cercetări realizate în rețeaua *EU Kids Online* pot fi considerate exemple de bună practică, demonstrând beneficiile mixării metodelor tradiționale și inovatoare, cantitative și calitative, între care menționăm: studiul din Finlanda asupra copiilor de 0 - 8 ani în care s-au folosit: chestionare cu părinții, observația participativă a copiilor de 0 - 8 ani în mediul familial și interviuri luate de copiii mai mari, 14-15 ani, celor de 4 - 8 ani (Kotilainen, 2010); studiul din Estonia asupra rețelelor sociale a inclus utilizarea metodelor art-vizuale: adolescenții au fost rugați să deseneze personajul reprezentativ utilizator Facebook - fapt ce a crescut implicarea și participarea copiilor în cercetare (Siibak, Murumaa-Mengel, 2013); studiul din Belgia 2006 - 2007 a folosit cu succes un mix de metode calitative formale și informale, în mediul online și offline (Bauwens, Vleugeles, 2012). Se constată că inovațiile metodologice utilizate în diversele studii *Eu Kids Online* au vizat mai

multe aspecte: metodele: jurnale, metode etnografice și netografice, interviuri prin tehnici proiective (povești, filme), producții art-vizuale (desene, producții video), analiză de text, sau completare de propoziții; eșantionarea: anumite sub-grupuri, sau grupuri vulnerabile precum: doar copiii cu nevoi speciale, doar victime ale cyberbullying-ului, doar cei care utilizează frecvent internetul, sau trei generații ale aceleiași familii, sau membrii aceleiași familii (copil, frate/soră, părinte) și profesori; spațiul: fie acasă, fie la școală, fie aceiași copii intervievați în medii diferite (Barbowski, Green, Vandonink, 2013, p. 80 - 114).

Rezultatele pozitive ale tuturor acestor inovații metodologice demonstrează nevoia de adaptabilitate și flexibilitate în cercetarea participativă asupra grupurilor țintă speciale, precum copiii și adolescenții, în acord cu noua viziune asupra copiilor ce emerge o dată cu adoptarea Convenției Națiunilor Unite asupra Drepturilor Copiilor (CDEP, 1990) ca și persoane cu drepturi și putere, asemeni adulților, opusă modelului pozitivist de construcție a copilăriei ce privește copiii ca simpli receptori ai socializării din partea adulților. În această nouă paradigmă a sociologiei copilăriei, copiii sunt considerați agenți capabili să contribuie la propria socializare, devenind co-participanți în cercetare, iar raportul de putere dintre cercetător și copii se echilibrează (Best 2007, Corsaro 1997, în Mallan, et al., 2010). Astfel, trebuie avut în vedere un alt beneficiu al utilizării acestor metode participative în cercetarea modului în care internetul și tehnologia se integrează în viața copiilor, anume recunoașterea faptului că și copiii participă la crearea propriei realități și în mediul online, iar vocea lor este auzită, devenind cetățeni cu drepturi depline, care din receptori pasivi se transformă în contribuitori activi (Mallan, et al., 2010, p.7). Cu atât mai mult cu cât diferențele dintre modul în care copiii și adulții percep și relaționează cu tehnologia sunt mai mari, „nativii digitali” față de „imigranții digitali”, cu atât mai importantă devine cercetarea participativă calitativă asupra tuturor actorilor implicați, pentru o înțelegere corectă și profundă a realității actuale, modificată plenar de tehnologie.

În plus, trebuie considerat faptul că cercetarea participativă are o puternică componentă acțională, fiind strâns legată de schimbarea socială și comunitară (Stoecker, 1999). Considerăm că demersul cercetării pe care am realizat-o se înscrie în cadrul „cercetării-acțiune”, acel tip de cercetare participativă aflată la „limita dintre cercetare și practică” (Somekh, 1995). Între caracteristicile ce diferențiază cercetarea-acțiune participativă de alte tipuri de cercetări participative, faptul că cercetătorul este direct implicat și preocupat de problema socială pe care o studiază, iar rezultatele cercetării sunt utilizate în practică pentru a produce schimbarea (Somekh, 1995) devin argumente pentru a folosi metodologia cercetării-acțiune participativă în studiul oportunităților și riscurilor internetului pentru copii și adolescenți.

Astfel, ținând cont de toate acestea și fără a renunța la rigoarea științifică, considerăm creativitatea în alegerea și aplicarea metodelor de cercetare pentru a aprofunda înțelegerea evoluției relației dintre copii și tehnologie a fi cea mai bună soluție, motiv pentru care metodologia aleasă pentru cercetarea de față urmează acest pattern al cercetării participativ - calitative, în care vom suprapune datele rezultate din cercetarea art-vizuală cu elevii cu cele obținute prin metode prospective adaptate, cu părinții și profesorii. Pornind de la rezultatele cercetărilor cantitative reprezentative la nivel național prezentate, ce relevă informații importante asupra modului în care copiii și adolescenții utilizează tehnologia, efectele ei și strategiile de mediere digitală utilizate, pentru a aprofunda și extinde înțelegerea relației unice dintre copii și tehnologie, vom aprofunda cunoașterea asupra modului în care toți cei implicați percep și se raportează la tehnologie și efectele ei utilizând un mix de metode calitativ-participative, inovatoare, adaptate vârstei elevilor.

Deși avantajele cercetării participative prin metode art-vizual creative asupra copiilor în a aprofunda înțelegerea asupra a ceea ce cred și gândesc ei despre tehnologie sunt de necontestat, trebuie avute în vedere și posibilele riscuri și evitarea oricărei situații care ar putea să îi afecteze negativ în timpul cercetării. De aceea,

întotdeauna trebuie echilibrat scopul cercetării cu siguranța și starea de bine a copiilor, cercetătorii trebuind să acorde maximă atenție problemelor deontologice și de etică a cercetării (Skanfors, 2009, Berman, 2016, Third, 2016). O primă condiție o reprezintă informarea corectă asupra scopului și metodelor utilizate în cercetare, în vederea obținerii acordului de participare din partea părinților și a copiilor, în cazul în care aceștia sunt mai mari (Berman, 2016, Kleine, Pearson, et al., 2016). Chiar în cazul obținerii consimțământului, cercetătorii trebuie să fie atenți în cazul în care copiii nu doresc să participe, având oricând dreptul să se retragă din cercetare. Principalele situații ce pot deveni riscante și deranja copiii în cercetare vizează cu preponderență subiectul cercetării, care poate deveni stresant în special pentru cei din grupuri vulnerabile, pot fi readuse în memorie amintiri sau emoții negative suprimate, pot fi generate îngrijorări suplimentare față de un anumit subiect, sau față de informațiile care au fost împărtășite (Skanfors, 2009, Quayle, 2016). De aceea, o atenție deosebită trebuie acordată și confidențialității datelor, aceasta trebuind a fi păstrată în toate circumstanțele. Relația de putere dintre cercetătorul - adult și subiectul - copil trebuie să fie cât mai echilibrată, deseori, pentru a se înlătura blocajele, în cazul cercetărilor realizate în spațiul școlii fiind implicați și profesorii în faza de culegere a datelor de la elevi, pentru a se crea un spațiu de siguranță și confort (Platt, 2016, Livingstone, 2016, Kleine, Pearson et al., 2016). Aspectele de etică a cercetării și obținerea consimțământului informat a tuturor subiecților ce urmează să participe sunt cerințe de maximă importanță în derularea cercetărilor cu copiii (Skanfors, 2009, Berman, 2016), motiv pentru care și în cercetarea empirică realizată am acordat o atenție deosebită acestor aspecte.

3. Metodologia cercetării empirice - explicații și probleme de etica cercetării

Prin analiza sistematică realizată asupra celor 28 de articole pe tema strategiilor de mediere digitală parentală s-au identificat ca

și lipsuri în aprofundarea cunoașterii acestor fenomene: centrarea majorității cercetărilor pe evidențierea dezavantajelor tehnologiei pentru copii, fără a reliefa și aspectele pozitive; nevoia de cercetări aprofundate asupra relației copii - părinți - tehnologie, pentru a evidenția strategiile parentale emergente (precum medierea inversă, medierea inconsecventă și pasivă); nevoia de cercetări în care să se lărgească cadrul de analiză asupra strategiilor de mediere digitală utilizate de celelalte persoane importante în viața copiilor - rude, profesori, prieteni.

Prin analiza cercetărilor cantitative recent realizate la nivel național asupra copiilor și adolescenților din România au fost evidențiate: patternurile de consum digital - similare cu ale celorlalți copii din țările europene - internetul este folosit cu preponderență de pe telefonul mobil, des, în sens ludic-informal, pentru relaxare, prin utilizarea rețelelor de socializare, sau a jocurilor on-line, mai puțin pentru teme și în cadrul formal școlar; nivelul competențelor digitale este mediu spre ridicat, dar scăzut în ceea ce privește activitățile creative; expunerea la riscurile internetului este ridicată, dar nu și conștientizarea efectelor lor; medierea digitală parentală, preponderent activă de prevenire a riscurilor online este raportată doar de puțin peste jumătate dintre respondenți; încrederea în capacitatea profesorilor de a îi ajuta în cazul neplăcerilor online este extrem de scăzută.

Având în vedere toate aceste rezultate se constată că încă este nevoie să se aprofundeze cunoașterea asupra modului în care copiii și adolescenții percep avantajele și riscurile internetului și efectele strategiilor de mediere digitală utilizate de părinți și profesori în România, datele cantitative fiind valoroase, dar nu suficiente pentru a surprinde resorturile interne, credințele și motivațiile tuturor celor implicați, în relație cu tehnologia digitală. De aceea, în continuare aceste aspecte vor fi explorate printr-o serie de cercetări empirice, calitative, participative, utilizând metode inovative, mai mult sau mai puțin standardizate, specific sociologice sau împrumutate din alte științe, adaptate funcție de particularitățile grupului țintă: vârsta copiilor, părinții, sau profesorii. Rezultatele

vor fi interpretate atât separat, cât și prin triangulare, urmărindu-se identificarea acelor detalii care explică, completează și aduc plus-valoare cunoașterii existente.

Pornind de la scopul cercetării empirice, calitativ-participative de a intensifica înțelegerea relațiilor complexe dintre copii - tehnologie - părinți și profesori, întrebările de cercetare de la care pornim sunt:

1. *Ce înseamnă internetul pentru copii?*
2. *Cum consideră copiii că le este influențată viața de existența internetului?*
3. *Ce oportunități și riscuri ale internetului pentru copii și adolescenți cunoaște fiecare dintre cele trei grupuri țintă: copiii, părinții și profesorii?*
4. *Ce strategii de mediere digitală sunt utilizate?*
5. *Pe cine consideră fiecare dintre actorii implicați - copiii, părinții și profesorii - ca fiind responsabili pentru reducerea și prevenirea riscurilor internetului la copii și adolescenți?*

Alegerea școlii în care s-a derulat cercetarea a fost intenționată și limitată de condiționări de natură logistică și financiară, cercetările empirice calitative desfășurându-se în cadrul unei școli din București, cu elevii claselor de gimnaziu, părinții și profesorii lor. Școala aleasă poate fi considerată reprezentativă pentru multe școli din București, nefiind între primele 10, ci aproape de locul 50, conform clasamentelor în baza mediei de absolvire, o școală veche, cu tradiție, considerată o școală bună în comunitatea sa spațio-geografică, având circa 800 de elevi înscriși anual în clasele 0 - 8 și un colectiv de aproximativ 40 de profesori.

O atenție deosebită s-a acordat aspectelor de ordin etic-deontologic, obținându-se atât acordul din partea conducerii școlii de a se desfășura demersuri de cercetare, cât și individual, din partea părinților și copiilor, dar și a profesorilor de a participa la cercetare. Anexele 1, 2, 3 și 4 prezintă acordurile ce au fost prezentate și ulterior semnate de către cei care au dorit să participe, pe bază de voluntariat, în cercetare. Trebuie specificat că aceste demersuri au fost facilitate de statutul cercetătorului în cadrul școlii - profesor al

școlii - și de cadrele didactice, diriginții claselor, care au reprezentat un factor de încredere pentru părinți și copii în a se angrena în cercetare. Acordurile pentru implicarea copiilor au fost obținute atât de la părinți, în cadrul ședințelor cu părinții, cât și de la elevi, prezentându-li-se ideea cercetării claselor de elevi. Cercetările cu părinții și profesorii s-au desfășurat în cadrul întâlnirilor specifice mediului școlar - ședințe cu părinții, ședințe metodice ale profesorilor. În cadrul acestei școli au fost implicați în studiu copiii de la clasele de gimnaziu, părinții și profesorii lor, în general activitățile desfășurându-se cu clasele de elevi pe parcursul orelor de curs, pe baza acordurilor de participare obținute anterior.

Având în vedere aceste restricții și condiționări, metodologia cercetării cuprinde un mix de metode calitative și art-vizuale, adaptat caracteristicilor fiecărui grup țintă, astfel: pentru copiii de 11-13 ani (clasele a 5-a și a 6-a) s-au utilizat tehnica desenului și a eseului; pentru elevii de 13-15 ani (clasele a 7-a și a a 8-a) interviuri pe bază de grilă structurată auto-completată și tehnici de grup prin completare de arbori decizionali și hărți empatice; pentru părinți și profesori tehnici de completare în grup a arborilor decizionali și hărți empatice. Dată fiind reticența publicului țintă de a participa la astfel de cercetări în cadru extra-școlar, beneficiind de acordurile tuturor celor implicați, s-au folosit spațiul și resursele de timp școlar, activitățile fiind proiectate și adaptate în acest sens. Cercetările s-au desfășurat pe perioada anului școlar 2018 - 2019.

a. Metode art-vizuale cu elevii: desen și eseu cu elevi 11-13 ani[5]

Pentru „intervievarea" copiilor cu vârsta de 11- 13 ani (clasa 5, 6) o astfel de tehnică vizuală a fost folosită. În contextul activităților școlare, copiii au fost rugați, la nivelul clasei, să deseneze „activitățile lor preferate", și apoi, „ce înseamnă pentru ei internetul, cu avantaje și dezavantaje, acasă, în familie, sau la

[5] Rodideal A., (2019). "Digital Natives Romanians Can Hardly Imagine Life without Internet", Revue des Sciences Politiques No.62 / 2019

școală”. Ulterior, elevii care au dorit și-au prezentat și explicat desenele în fața clasei. Pentru a întregi tabloul, cercetarea a continuat cu „intervievarea” copiilor folosind o altă tehnică creativă, respectiv „eseul” pe temă dată. Deși ambele instrumente nestandardizate de cercetare pe care le vom folosi provin din tehnici de intervenție psiho-pedagogică, ele pot fi folosite cu succes în sociologie, pentru a identifica detalii importante referitoare la fenomenul digital și a înregistra părerile copiilor și adolescenților asupra unei anumite tematici, dându-le ocazia să exprime liber mult mai mult decât ar fi făcut-o verbal. Mai exact, copiii au fost rugați să scrie un eseu despre „Viața lor cu sau fără internet”, în care să atingă câteva idei cheie, legate de modul în care utilizează internetul în familie și la școală. În acest fel, au putut fi înregistrate părerile nedistorsionate ale copiilor, ajutându-i să își exprime în propriul limbaj opiniile referitoare la tehnologie și modul în care este mediată utilizarea internetului de către adulții semnificativi din viața lor.

Desenele și eseurile au fost analizate tematic, prin tehnicile de codare selectivă inductivă, urmărindu-se: percepția copiilor și adolescenților asupra oportunităților și riscurilor online, asupra strategiilor de mediere digitală oferite de familie și școală și auto-evaluarea propriului nivel de competențe digitale. Concluziile finale și scopul acestui demers vizează evidențierea opiniilor copiilor și adolescenților față de noile problematici induse de utilizarea extinsă a tehnologiei în viața de zi cu zi a copiilor și adolescenților din România.

a.1. Rezultate și concluzii:

Metodele art-vizuale aplicate cu 106 de elevi ai claselor a 5-a și a 6-a, cu 4 clase (câte 2 clase a 5-a și a 6-a) abordând întreaga clasă, pe parcursul a două ore de curs, desfășurate în perioada mai - iunie 2019 au generat rezultate fructuoase și în concordanță cu rezultatele cercetărilor cantitative naționale, aducând totodată plus-valoare rezultatelor obținute prin metoda calitativă clasică a interviurilor.

Astfel, rezultatele primului studiu, în care elevii claselor a 5-a și a 6-a au fost interogați asupra activităților lor preferate, analizate în primul rând în funcție de numărul unităților de analiză stabilite -

desenele care reprezintă calculatorul / telefonul / jocurile online - se constată că interesul pentru aceste activități crește cu vârsta: dacă la clasa a 5-a, doar 20% dintre răspunsuri le menționează, la clasa a 6-a deja numărul elevilor cu astfel de preocupări se dublează, ajungând la 50% dintre răspunsuri. Lăsați să își prezinte singuri activitățile preferate, copiii au ales să descrie o serie de activități extra-școlare la care participă, de obicei sportive și artistice, alături de cele legate de internet. De remarcat că referința la mediul virtual apare cu preponderență în răspunsurile băieților și vizează „gaming-ul", jocuri precum Fortnite sau generic, utilizarea PS4, x-box și desene cu „controller-ul", iar la fete sub forma „căștilor" la care ascultă muzică. Analizând locul pe care apare preferința pentru activitățile digitale între cele minim 5 cerute a fi exemplificate, se remarcă că este întotdeauna între primele trei, de obicei chiar pe primul loc, fapt ce demonstrează o dată în plus interesul ridicat arătat de copii pentru aceste tipuri de activități.

În cadrul celei de-a doua activități de cercetare prin metode art-vizuale cu aceiași elevi, în care în urma unei discuții generale despre internet elevii au fost rugați să deseneze internetul, cu avantaje și dezavantaje, cum îl folosesc acasă sau la școală, se constată o predilecție prin a fi ilustrat prin telefonul mobil, logo-ul motorului de căutare Google, urmat de YouTube, Netflix și referințe la jocuri - Fifa, Minecraft, Roblox, sau Fortnite și alte jocuri violente. Desenele copiilor sunt în majoritatea lor schematice și doar unul exemplifică violența, dependența, aglomerarea de informații ca și dezavantaje ale internetului, celelalte limitându-se la a exemplifica logo-urile. Ulterior, rugați să își explice pe scurt desenele, majoritatea elevilor s-au arătat încântați de internet, prezentându-l cu valențele pozitive, ca oferindu-le acces la informații și distracție, doar un elev fiind sceptic, accentuând dezavantajele și riscurile, dovedindu-se bun cunoscător al riscurilor și prezentând o percepție negativă asupra internetului.

O concluzie ce se conturează analizând datele colectate prin metodele art-vizuale cu elevi în vârstă de 11-13 ani este că o serie de limite ale studiului denaturează rezultatele: unii copii abordează cu

neseriozitate subiectul, răspunzând parțial cerințelor, alții fiind în atmosfera formală-școlară consideră ca fiind de interes doar informațiile legate de școală și mai ales, se inspiră unii de la ceilalți în realizarea temei, motiv pentru care se regăsesc aceleași simboluri și idei în mai multe desene. Cu toate acestea, principala concluzie evidentă este că deși folosesc tehnologia, copiii cu vârste de 11-13 ani o asociază mai ales cu activitățile informale, de joacă și distracție, neconștientizând avantajele tehnologiei pentru educația și formarea lor.

Cea de-a doua metodă utilizată s-a dovedit a oferii informații mai fructuoase, fiind o metodă calitativă, prospectivă, aplicată și adaptată în urma studiului realizat prin metoda eseului de Baptista-Lucio și Nicolas-Gavrilan (2017) într-o școală din Mexic, pentru a analiza așteptările și viziunea copiilor referitor la modul în care internetul și tehnologia le afectează calitatea vieții în prezent și în viitor. Mai exact, în clase copiii au fost împărțiți aleatoriu, și jumătate dintre ei au trebuit să scrie un eseu despre „Cum ar fi viața lor fără internet”, iar cealaltă jumătate despre „Cum este viața lor cu internet”, ghidându-le răspunsurile pentru a urmări câteva teme: timpul și activitățile petrecute online, relațiile cu familia, prietenii și școala. Analiza răspunsurilor lor s-a realizat prin tehnica analizei de conținut, stabilindu-se categoriile de analiză funcție de categoriile cerute a fi urmărite în eseu: percepția pozitivă sau negativă asupra utilizării personale a internetului, și a modului în care familia, școala și prietenii mediază aceste comportamente. Răspunsurilor lor arată o dată în plus cât de puternică este legătura dintre copii și internet, astfel: dintre cei care au trebuit să își imagineze viața fără internet 4 elevi au refuzat să răspundă, spunând că *„pur și simplu nu își pot imagina așa ceva”*, iar 80% dintre cei care au răspuns au afirmat că în lipsa tehnologiei ar avea mai mult timp *„să iasă afară în natură, să facă sport, să se întâlnească și joace față în față cu prietenii”*, 28% au spus *„că nu s-ar mai simți singuri”*, 46% că ar avea timp să citească, să deseneze sau să și descopere diferite alte hobbyuri, 23% consideră că ar avea rezultate mai bune la școală deoarece *„ar avea mai mult timp să exerseze și să-și facă temele, dar uneori ar fi mai greu, deoarece nu ar mai*

avea la îndemână informațiile necesare, ca și cu internetul". În legătură cu relațiile cu familia, aproape 40% dintre copii consideră că s-ar îmbunătăți și ar vorbi mai mult unii cu ceilalți, dar legat de școală, majoritatea celor care au răspuns au fost de părere că nu ar fi nici o schimbare, pentru că nu prea se folosește tehnologia.

„Știu că internetul nu este bun pentru sănătatea mea, dar este o parte a vieții mele. Am rezistat fără el 2 zile, dar nu a fost ok, mi-era dor să vorbesc cu prietenele mele." (Fată, 11 ani)

„Dacă nu ar fi internet, m-aș juca afară, aș inventa chestii..."(Băiat, 11 ani)

„Viața mea fără internet ar fi plictisitoare, așa m-am obișnuit." (Băiat, 12 ani)

„Fără internet cred că aș avea note mai bune, aș vorbi mai mult cu părinții mei, pentru că ei nu pot sta fără smartphone-uri. Aș desena și citi mult." (Fată, 12 ani)

Pentru ceilalți, care au scris despre viața lor cu internet cea mai neașteptată remarcă a mai mult de jumătate dintre ei este „*internetul îmi consumă timpul*", dar mai mult de 70% dintre ei consideră că „*internetul îi ajută să învețe lucruri noi și să fie în contact cu prietenii*". 37% dintre ei afirmă că „*părinții le impun reguli*" față de timpul petrecut online, dar 28% spun că nu au nici o regulă. 56% dintre ei au menționat că părinții nu sunt la fel de buni ca ei în a se descurca cu tehnologia, deseori cerându-le ajutorul, iar mai mult de 75% au afirmat că tehnologia e prea rar folosită în școală, deși ar fi mult mai bine să fie folosită mai des, pentru că ar învăța mai ușor.

„Internetul este prietenul meu, pentru că învăț lucruri noi, îmi fac noi prieteni cu care petrec cele mai tari momente" (Băiat, 11 ani)

„Internetul mă ajută cu lucrurile pe care nu le știu și când am de făcut un proiect pentru școală. Profesorii mei nu folosesc tehnologia ca să ne predea, dar uneori o folosesc" (Fată, 12 ani)

„Părinții mei știu și sunt acord ca eu să stau pe internet, nu îmi impun reguli, dar ei stau mai mult decât mine! Dar ei nu se pricep mai bine decât mine la problemele tehnice cu internetul".(Băiat, 12 ani)

În concluzie, cercetarea prin această metodă creativă a eseului dezvăluie o latură neașteptată a modului în care copiii

percep tehnologia: ca și consumatoare de timp. Pe fondul vieții aglomerate de școală și activități extra-școlare a copiilor, deși atracția magică față de tehnologie nu poate fi îndepărtată, este neașteptat de la copiii de 11-13 ani o conștientizare a acestui dezavantaj pe care tehnologia li-l aduce, alături de lipsa timpului petrecut în aer liber și în interacțiune directă cu ceilalți. Deși nu au fost întrebați în mod direct, copiii resimt ca și intruzivă tehnologia în relațiile cu părinții și colegii, sau prietenii considerând-o cauză a mediatizării excesive a acestor relații și resimțind - fără a putea transpune altfel - diferența dintre relațiile față-în-față și cele mediate de tehnologie.

Ca și cealaltă metodă art-creativă utilizată și aceasta este limitată și denaturată de aplicarea ei în spațiul școlar formal, unii copii fie neimplicându-se în sarcină - considerând-o prea ne-școlărească, fie copiind unii de la alții - deși tocmai de aceea s-au aplicat simultan cele două teme, pentru a limita „inspirația" unii de la alții -, fie tratând-o superficial, scriind ceva doar pentru că se simțeau obligați, și neîndeplinind complet sarcina. Parte dintre aceste obstacole au fost înlăturate datorită atractivității temei și a dorinței lor de a discuta despre tehnologie și a arăta cât de multe știu și înțeleg.

Indiferent de limitările metodelor art-vizuale, de la problema eșantionării și a reprezentativității, la cea a tratării uneori cu neseriozitate a temei de către elevi, aceste metode se dovedesc eficiente în cercetarea modului în care copiii înțeleg și sunt expuși la avantajele și riscurile internetului, oferind noi direcții de studiu și de abordare a problematicii. Nici o cercetare de până acum nu a demonstrat gradul ridicat de înțelegere a copiilor de vârste mici, 11-13 ani asupra măsurii în care internetul le afectează calitatea vieții, oferindu-le plusuri în lumea virtuală, dar minusuri în lumea reală: pierderea timpului în general și a celui dedicat învățării, auto-descoperirii, inovării și conexiunii cu natura, familia și prietenii în special. Aceste concluzii sugerează, că în ceea ce privește utilizarea de către copii și adolescenți a internetului, teoria înlocuirii (*„displacement theory")* (Tokunaga, 2016) ar trebui mai atent investigată în studii viitoare, chiar dacă studiile internaționale

transversale și longitudinale analizate într-o meta-analiză sistematică de Tokunaga, (2016), susțin contrariul, demonstrând că această teorie nu se verifică pentru tinerii de peste 18 ani și simpla utilizare a internetului pentru un timp mai lung, sau mai scurt, nu prezice efecte negative asupra celorlalte laturi ale vieții.

b. Metoda „hărții empatice" cu elevi 13-15 ani[6]

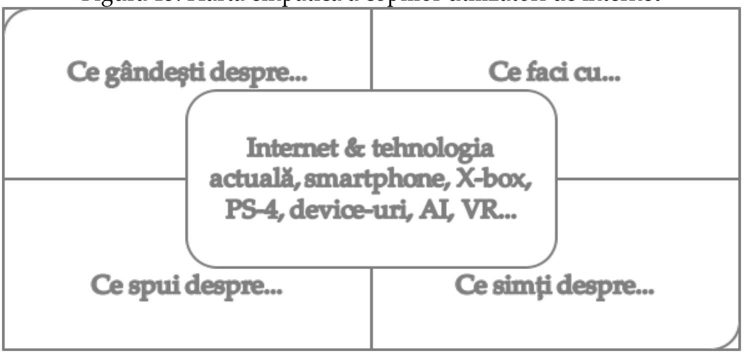
O altă metodă împrumutată din științele managementului strategic inventată și popularizată de Dave Gray (2010) este metoda „hărții empatice", văzută drept „o metodă de a vizualiza cunoștințele" despre un anumit subiect, produs sau persoană - ca și tipologie de client - și a-i înțelege motivațiile, comportamentele și atitudinile. Folosită în primele faze ale procesului inovativ, pentru a înțelege plenar experiența utilizatorului cu un anumit produs sau serviciu, această metodă este utilă și în educație și cercetare, ajutând pe de o parte la inter-cunoaștere, pe de altă parte la intra-cunoaștere, dezvoltând în cele din urmă capacitatea și atitudinea empatică. În cazul cercetării de față, date fiind datele noi relevate de studiul asupra elevilor prin metodele art-vizuale am considerat oportună adaptarea acestei metode studiului sociologic asupra modului în care elevii percep internetul, dat fiind că deja numeroase informații despre ei sunt cunoscute din numeroasele cercetări cantitative și calitative desfășurate în ultimii ani, totuși fără a putea fi fructificate rezultatele și concretizate în minimizarea riscurilor internetului pentru copii și adolescenți (Gray, 2010, Bland, 2018)

Utilizarea metodei „hărții empatice" este foarte simplă, și în cazul elevilor am folosit-o exact așa cum a fost ea inventată, pentru a afla ce gândesc, ce simt, ce spun și ce fac elevii cu internetul. A fost aplicată cu 3 clase de elevi de clasele a 7-a și a 8-a, utilizând metoda lucrului în echipe și împărțind elevii din fiecare clasă în 4 - 6 grupuri

[6] Rodideal, A., (2020). "Internetul este prietenul meu?", în "Programe și activități de consiliere pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor. Ghid pentru profesorii consilieri școlari", p. 336-338, edit. MEC și CNPEE, 2020.

de câte 4 - 5 persoane, cu sarcina de a completa împreună toate ideile pe care le au pe o foaie A1 deja printată cu „Harta empatică a copiilor utilizatori de internet”, fiecare trebuind să scrie cel puțin câte 3 cuvinte/idei pentru fiecare cadran al hărții. În total au participat 86 de elevi, cu vârste între 13 și 15 ani, împărțiți în 19 de grupuri, cărora în prealabil li s-a explicat că se așteaptă de la ei a completa în fiecare rubrică, referitor la internet și noile tehnologii: „ce gândesc” - se referă la gândurile lor, ce își spun în mintea lor și nu exprimă; „ce spun” se referă la ceea ce ar exprima, ar spune celorlalți despre; „ce faci cu” vizează exemplificarea comportamentelor lor; „ce simți” vizează emoțiile pe care le experimentează când utilizează internetul.

Figura 15: Harta empatică a copiilor utilizatori de internet



(adaptare adupă Gray, 2010, Bland, 2018)

Utilizarea acestei metode cu 19 de grupuri de câte 4 - 5 elevi de clasa a 7-a și a 8-a s-a dovedit un real succes, elevii fiind încântați să participe și răspunzând peste așteptări cerințelor, majoritatea completând minim câte 3 idei în fiecare dintre cele patru cadrane ale hărții. S-a preferat utilizarea metodei lucrului în grup pentru a elimina o parte dintre repetiții și a îi încuraja să găsească cât mai multe idei, în același grup elevii neavând voie să repete aceiași termeni. Ulterior, răspunsurile lor au fost analizate prin codare selectivă, identificând temele cu principalele idei regăsite în răspunsurile elevilor.

b.1. Rezultate și concluzii

Analizând pe rând câmpurile hărții empatice se obține o imagine asupra semnificației, atitudinilor și comportamentelor copiilor de 13 - 15 ani în mediul online, foarte utilă pentru a identifica noi puncte nevralgice, noi dimensiuni ale relației copiilor cu tehnologia, care ulterior pot fi abordate prin medierea digitală parentală sau/și școlară. Răspunsurile lor grupate funcție de cele 4 cadrane ale hărții empatice, sunt:

- Ce „gândesc" copiii din eșantion despre internet și tehnologie este că reprezintă mai ales un instrument pentru *alungarea plictiselii, pentru a se distra, a se juca, a fi alături de prieteni și familie, a interacționa cu cei aflați la distanță, a afla informații, a se dezvolta personal învățând și creând lucruri noi, găsesc informații utile pe care nu le găsesc în cărți; „este foarte util și mișto"*;
- Ce „spun" copiii despre internet și tehnologie este *că este util dar are și dezavantaje, poate da dependență, că e util pentru că pot cumpăra lucruri, că le strică ochii, îi distrage de la învățătură, uneori pierd vremea, oferă acces și la informații negative care pot fi dăunătoare copiilor mai mici, că pierd timpul;*
- Ce „fac" copiii pe internet este divers, similar cu ceea ce arată cercetările cantitative: de la *comunicare cu prietenii (whatsapp), la utilizarea aplicațiilor, jocurilor, ascultat muzică, vizionat filme și filmulețe pe Youtube, la prezentări power point, proiecte pentru școală, ajută părinții/membri familiei, fac desene, poze și postează pe Instagram;*
- Ce „simt" copiii despre internet: *veselie, distracție, tristețe, furie, că nu pot trăi fără el, acțiune, plictiseală, plăcere, satisfacție pentru că sunt pricepuți, chiar mai buni decât părinții lor, neplăcere, curiozitate.*

Trebuie menționat că toate răspunsurile exemplificate mai sus se regăsesc repetate de cel puțin 5 ori și sunt trecute în ordinea frecvenței, de la cele mai multe, la cele mai puține.

Sumarizând, răspunsurile elevilor sunt în concordanță cu ceea ce arată și studiile cantitative naționale vizavi de modul în care utilizează internetul, iar noile aspecte revelate, mai profunde, legate de modul în care gândesc și simt față de accesul lor la tehnologie demonstrează o dată în plus faptul că acești copii au o înțelegere

superioară a problematicii și a efectelor internetului asupra lor decât relevă studiile cantitative: conștientizează că internetul are un caracter profund informal, le oferă cu preponderență distracție - chiar dacă aceasta înseamnă comunicare, aplicații sau jocuri - și, spre deosebire de copiii mai mici, de clasele a 5-a și a 6-a, marea majoritate conștientizează că există și riscuri. Conștientizarea pierderii timpului și a efectelor negative de ordin fizic și psihic de către copiii de 13-15 ani este un rezultat al medierii parentale și școlare, dar și al experienței proprii legate de succesul/insuccesul școlar, nevoia de a purta ochelari, sau alte efecte negative ale expunerii la riscuri. Sunt de remarcat și răspunsurile legate de faptul că își ajută, sau/și sunt mai buni decât părinții lor cu tehnologia, demonstrând că este importantă pentru ei această inversare de roluri, iar lipsa oricărei referiri la școală și profesori demonstrează o dată în plus slaba implicare a școlii în viața digitală a copiilor, respectiv lipsa strategiilor de mediere digitală școlară.

c. Interviuri structurate, auto-completare elevi 13-15 ani[7]

Având în vedere că desenul este o metodă utilă cercetării art-vizuale cu copiii mai mici, familiarizați cu această tehnică și dornici să se exprime astfel, dar care nu mai este potrivită cercetării cu adolescenții, pentru a sonda în profunzime cum percep aceștia internetul, ținând cont și de răspunsurile anterioare, s-au realizat cu o parte dintre copiii de 13-15 ani (clasele a 7-a și a 8-a) din aceeași școală cercetări prin metoda interviului, pe baza unei grile de interviu structurată, cu întrebări deschise. În baza acordurilor de participare obținute anterior, am aplicat această metodă doar cu câte o clasă a 7-a și a 8-a, pe parcursul a câte o ore de curs. Am utilizat această metodă pentru a sonda în profunzime două problematici conexe: pe de o parte modul în care copiii la această vârstă utilizează și înțeleg avantajele și dezavantajele internetului, sondând și modul în care se realizează medierea digitală parentală și școlară; pe de altă

[7] Rodideal A., (2019). “Use and consequences of humour and irony in the online activities of digital native children” în “Limba si Literatura. Repere identitare în context European, vol. 24, pg. 220-227

parte, dată fiind asocierea frecventă a internetului cu zona informală și distracția, întrebările au vizat măsura în care ei consideră că internetul - distracția - umorul și ironia relaționează.

Primele interviuri structurate pe tema utilizării internetului au avut ca obiectiv identificarea percepțiilor elevilor de 13 - 15 ani față de utilizarea internetului. Similar cu datele obținute de la elevii mai mici prin tehnica eseului, am ținut cont de faptul că prin prisma caracteristicilor vârstei, elevii mai mari vor fi mai expeditivi și reticenți a scrie un eseu, decât a completa răspunsuri libere. Al doilea obiectiv a fost aprofundarea cunoașterii vizavi de informațiile obținute prin aplicarea metodei hărții empatice. Au fost obținute în total 46 de răspunsuri valide în urma completării individuale de către elevi a grilelor de interviu structurate, cu întrebări deschise, care au fost ulterior interpretate tematic, calitativ. O trăsătură caracteristică a cercetărilor participative este interesul pentru schimbare pe care se fundamentează construcția demersului cercetării (Kleine et al., 2016, Guijt, 2014), motiv pentru care, un leit-motiv al cercetării realizate cu elevii a vizat percepția lor asupra strategiilor de mediere digitală parentală și școlară, în ideea de a identifica opiniile și nivelul de mulțumire / nemulțumire a elevilor față de aceste practici.

În următoarea oră de curs am aplicat a doua grilă de interviu structurat, pornind de la observația faptului că internetul este asociat de elevi cu activitățile informale de petrecere a timpului liber. Astfel am dorit să aprofundez această asociere, să aflu în ce măsură ei consideră distractive activitățile online.Înțelegând „distracția" ca și „agrement, amuzament, plăcere, petrecere" (https://dexonline.ro/definitie/distractie) putem să o corelăm cu „umorul", ca și caracteristică specific umană de manifestare a distracției. Umorul, înțeles ca și abilitatea de a înțelege „glumele și ironiile, a cărui esență constă în sublinierea incompatibilității și absurdității laturilor unei situații considerate firești" (https://dexonline.ro/definitie/umor) se dezvoltă încă din copilăria mică, la 10 - 15 luni (Reddy, 1991, Johnson, Mervis, 1997), iar capacitatea de a înțelege ironia apare dupa vârsta de 6 - 7 ani

(Loukusa, Leinonen, 2008), sau chiar și mai târziu, la 8 - 10 ani (Nilsen, Glenwright, Huyder, 2011), cercetătorii demonstrând că adolescența este perioada în care se folosesc și produc cele mai multe mesaje ironice și umoristice în special prin media digitală (Aguert, Laval, et al, 2016).

Deși nu există o teorie sociologică asupra umorului, acesta a fost analizat de-a lungul timpului din această perspectivă în special când devine problematic, în legătură cu conflictele de rasă, etnie, politice, rezistență socială sau inegalitățile de gen (Kuipers, 2008). Într-o analiză în profunzime asupra istoriei cercetărilor sociologice asupra umorului, Giselinde Kuipers (2008) a teoretizat existența unei constante a umorului în fiecare cultură, pe de o parte prin marcarea a ce e normal față de ce e anormal (Kuipers, 2008, p. 383), iar pe de altă parte identificând tehnicile specifice utilizate pentru a genera umorul: inversare, imitație sau jocuri de cuvinte, demonstrând astfel existența unui sens "local" al umorului. Aceeași autoare arată că în zilele noastre cercetările asupra umorului sunt centrate pe latura sa negativă, considerând "fiecare glumă ca și un act de excludere" (Billig 2005, în Kuipers, 2008), sau un joc cu câștigători și pierzători. Datorită expansiunii mass-mediei și a importanței mărite pe care producerea și diseminarea umorului prin mijloace media o are în zilele noastre, cercetătorii consideră că asistăm la o schimbare structurală: creșterea interesului și transmiterea de mesaje umoristice prin mass-media, mai mult decât prin interacțiunile față în față. În plus, cercetările au demonstrat că prin internet se produc și transmit mai multe mesaje umoristice decât în comunicarea față în față (Aguert, et al., 2016, p.202).

Deși nu există o teorie sociologică asupra umorului, acesta a fost analizat de-a lungul timpului din această perspectivă în special când devine problematic, în legătură cu conflictele de rasă, etnie, politice, rezistență socială sau inegalitățile de gen (Kuipers, 2008). Într-o analiză în profunzime asupra istoriei cercetărilor sociologice asupra umorului, Giselinde Kuipers (2008) a teoretizat existența unei constante a umorului în fiecare cultură, pe de o parte prin marcarea a ce e normal față de ce e anormal (Kuipers, 2008, p. 383), iar pe de

altă parte identificând tehnicile specifice utilizate pentru a genera umorul: inversare, imitație sau jocuri de cuvinte, demonstrând astfel existența unui sens “local” al umorului. Aceeași autoare arată că în zilele noastre cercetările asupra umorului sunt centrate pe latura sa negativă, considerând “fiecare glumă ca și un act de excludere” (Billig 2005, în Kuipers, 2008), sau un joc cu câștigători și pierzători. Datorită expansiunii mass-mediei și a importanței mărite pe care producerea și diseminarea umorului prin mijloace media o are în zilele noastre, cercetătorii consideră că asistăm la o schimbare structurală: creșterea interesului și transmiterea de mesaje umoristice prin mass-media, mai mult decât prin interacțiunile față în față. În plus, cercetările au demonstrat că prin internet se produc și transmit mai multe mesaje umoristice decât în comunicarea față în față (Aguert, et al., 2016, p.202).

În această cercetare am făcut diferența între umor și ironie, înțeleasă ca și un tip aparte de umor, „ca și expresie prin care transmiți opusul a ceea ce intenționezi” (https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/irony), care în mod uzual se apropie mai mult de „sarcasm” - definit ca și ironia menită să rănească sau critice ceva, sau pe cineva, într-un mod umoristic. (https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/sarcasm). În literatura de specialitate se face diferența între ironia incluzivă și excluzivă, cea incluzivă având sens pozitiv, de întărire a prieteniei și solidarității, pe când cea excluzivă are sens negativ, de critică și judecată a ceva, sau cuiva (Myers, 1981 în Aguert, et al., 2016:206). Mediate, digitalizate sau nu, umorul și ironia au multe în comun, bazate fiind pe ideea de a fi distractiv pe baza unui contrast sau incongruențe, amândouă ascunzând deseori o componentă latent-agresivă (Angelari, Airenti, 2014, p.135). Cercetările realizate de Hancock în 2004 demonstrează că în mediul online sunt produse mai multe mesaje ironice decât în comunicarea față-în-față, diferența fiind legată doar de feed-back, care este în general absent în comunicarea mediată, deși comprehensiunea mesajelor este similară în ambele medii (Hancock, 2004, p.460). Într-o altă cercetare realizată de Aguert, et. al (2016) asupra mesajelor umoristice și ironice

utilizate de adolescenți în mediul online, se demonstrează că adolescenții produc și vehiculează mai multe mesaje ironice incluzive, respectiv cele care întăresc coeziunea și solidaritatea grupului, spre deosebire de ironiile excluzive - care exprimă judecăți negative despre ceva, sau cineva - caracteristică ce crește o dată cu vârsta (Aguert, et al., 2016).

În urma aplicării grilelor de interviu structurat pe tema „internet - distracție" cu elevii celor două clase a 7-a și a 8-a s-au obținut 43 de răspunsuri. Completarea a durat circa 15 minute și s-a realizat la începutul unei ore de curs, fără a li se da explicații sau instrucțiuni în legătură cu semnificația termenilor și diferențele dintre „umor" și „ironie", care au fost folosite alternativ în fișă, umorul cu sensul de ironie incluzivă, iar ironia cu sens de ironie excluzivă. Principalele idei pe care au trebuit să le exprime au vizat activitățile lor online, ce înseamnă pentru ei „distractiv" online, dacă accesează, primesc, trimit sau creează conținut umoristic sau mesaje ironice, și dacă cunosc situații în care ironia online a degenerat în situații de cyberbullying.

c.1. Rezultate și concluzii

În ceea ce privește prima cercetare pe baza interviurilor structurate, analizate calitativ, pe baza temelor abordate, se constată că principalele avantaje ale internetului sunt identificate ca fiind accesul la comunicare cu prietenii și cei de departe, la informații de orice fel și distracție, pe când dezavantajele enumerate vizează pierderea timpului în general, și în defavoarea timpului de învățat în special, dureri de cap, probleme de vedere, de securitate a datelor, dependența și accesul la conținut nepotrivit vârstei. De remarcat faptul că 3 elevi consideră că nu există nici un dezavantaj al internetului, și nici unul dintre răspunsuri nu vizează fenomene agresive, conflictuale, din zona cyberbullying. În ceea ce privește utilizarea telefonului în familie, majoritatea copiilor afirmă că toată familia utilizează tehnologia, chiar dacă nu toți se pricep așa de bine - tații mai mult ca mamele, părinții mai mult decât bunicii. Circa jumătate dintre ei afirmă că nu au restricții și reguli vizavi de utilizarea tehnologiei, pe când ceilalți recunosc că au, de la restricții

legate de conținut, la cele legate de timpul și locul de utilizare („*nu în cameră când fac lecții*", nu mai mult de 1-2-3 ore / zi), în unele situații fiind folosit ca și motiv de pedeapsă - „*când iau note mici părinții îmi confiscă telefonul, dar nu mereu*". Aceeași inconsecvență în aplicarea strategiilor de mediere digitală parentală se regăsește și în alte răspunsuri, în care se afirmă că „uneori" sunt controlați, sau se aplică regulile. Se confirmă implicarea părinților în medierea digitală prin răspunsurile numeroase care afirmă că atunci când fac cumpărături online, copiii apelează la sprijinul părinților, și asemenea, în cazul ipotetic al întâlnirii unor neplăceri online. Totuși, o parte semnificativă a răspunsurilor indică „prietenii" ca fiind cei la care se apelează în cazul unor probleme on-line, de obicei aceiași care afirmă că părinții nu i-au învățat despre riscurile internetului, ci fie au învățat singuri, fie de la frați/surori, sau de la prieteni. Referitor la medierea digitală școlară și utilizarea tehnologiei, în unanimitate răspunsurile arată că regula utilizării telefoanelor mobile doar în pauze se respectă, iar profesorii folosesc rar tehnologia la clasă, fie în orele dedicate, de TIC, fie pentru prezentare de proiecte, sau în predare, dar în cele mai multe cazuri o folosesc în scop personal - respectiv, își verifică telefoanele mobile.

Această cercetare participativ - calitativă, deși limitată din punct de vedere al reprezentativității oferă o perspectivă asupra percepțiilor elevilor vizavi de internet, utilitatea și riscurile asociate, strategiile de mediere digitală utilizate de părinți și școală, cel mai neașteptat rezultat fiind lipsa identificării unor riscuri legate de cyberbullying, în cazul acestor elevi. Rezultatele se dovedesc foarte utile în a identifica practicile de mediere digitală parentală și școlară: părinții elevilor mari, 13-15 ani folosesc un mix de strategii, de la activ - suportive, restrictive, de supraveghere și control, la cele inconsecvente și pasive. Unele răspunsuri directe, dar și modul în care este indicat nivelul de competențe digitale al familie, demonstrează medierea inversă, ca și practică generală, copiii considerându-se cel puțin egali în competențe cu membrul familiei care se pricepe cel mai bine la utilizarea tehnologiei. În concluzie, aplicarea acestei metode s-a dovedit foarte utilă în a surprinde

percepțiile copiilor de 13-15 ani, care se dovedesc congruente cu ale colegilor lor mai mici.

În ceea ce privește cercetarea referitoare la „distracția online”, rezultatele demonstrează că majoritatea consideră că distracția online înseamnă a juca jocuri, a sta de vorbă și a face glume cu prietenii, a asculta muzică sau a se uita la filme și seriale, doar 4 dintre ei au menționat „meme”-urile ca formă de distracție online. În general, caută singuri conținut umoristic, pe Youtube, și îl distribuie și altora, dar foarte puțini - doar 3 elevi - au spus că produc ei astfel de conținut. În legătură cu relația ironie - cyberbullying mai mult de jumătate au răspuns pozitiv, afirmând fie că s-a întâmplat, fie că s-ar putea întâmpla cu ușurință ca cyberbullying-ul să se manifeste sub forma mesajelor ironice.

În concluzie, adolescenții au un mod specific de a defini „distracția” online, mai exact tot ceea ce fac ei în mediul virtual, de la jocuri, la comunicare și informare este considerat „distractiv”, fapt ce demonstrează o dată în plus caracterul preponderent ludic și informal al internetului pentru copii. Mai mult de jumătate dintre răspunsuri afirmă că există o legătură între umor-ironie și ciberbullying, ironia fiind considerată un predictor al acestui fenomen negativ. De remarcat că elevii au înțeles diferența dintre umor și ironie, ironia incluzivă și cea exclusivă, asociind ironia, și nu umorul, cu conflictele și situațiile de cyberbullying.

Deși are numeroase limitări, în primul rând din punct de vedere al reprezentativității eșantionului, această cercetare deschide discuția asupra unei problematici și viziuni noi referitoare la modul în care utilizarea tehnologiei transformă înțelesurile conceptelor și comportamentelor tradiționale, copiii și adolescenții „augumentând” noțiunea de distracție și umor în mediul online, dovedindu-se atât utilizatori cât și creatori de umor online. Riscul, datorat modului diferit în care mesajele mediate online sunt înțelese - fiind demonstrat că acestea reduc manifestările de empatie (Alter, 2017) - este ca tenta de ironie incluzivă a mesajelor umoristice să capete conotații agresive, transformându-se în ironie exclusivă și fiind catalogată ca și cyberbullying, așa cum unii dintre elevii au

recunoscut. Această cercetare are un rol exploratoriu, atât de a dovedi utilitatea acestei metode de cercetare participativă, prin grilă de interviu structurat auto-aplicat, cât și de a atenționa asupra nevoii de studii aprofundate vizavi de modul în care înțelesurile se transformă în lumea virtuală. E nevoie de o delimitare clară a modului în care în online se construiește ironia incluzivă și excluzivă, fiind important a se studia și înțelege acest fenomen, cu rol în potențarea oportunităților online: prin transmitere și producere de conținut umoristic și ironic incluziv, copiii și adolescenții pe de o parte își exersează creativitatea și imaginația și spiritul de participare activă, pe de altă parte contribuie la întărirea coeziunii grupurilor din care fac parte, îmbunătățindu-și reziliența și abilitățile sociale.

d. Metoda arborilor decizionali cu elevii, părinții și profesorii[8]

O diferență semnificativă este remarcată între ceea ce prevăd documentele de politici publice și realitatea din școală, respectiv recomandările Uniunii Europene transformate în politici educaționale vizavi de introducerea în curriculumul școlar a informațiilor legate de siguranța online a copiilor și dezvoltarea competențelor lor digitale și ceea ce se face / sau nu se face în școală. În aceste condiții ne așteptăm, ca părinții, copiii și profesorii să aibă așteptări ridicate față de apariția unor noi politici educaționale care să vizeze în mod real această problematică a integrării tehnologiei în școală și a dezvoltării competențelor digitale ale copiilor, cu atât mai mult cu cât astfel s-ar putea diminua diferențierile datorate celorlalți factori care produc discriminare între elevi pe criteriul dobândirii competențelor digitale.

Pentru a verifica această ipoteză am folosit o metodă calitativă adaptată a „arborilor decizionali problemă-soluție”, cunoscută în literatura de specialitate ca și PAST (Problem And

[8] Rodideal, A., (2019). "Causes-Solution Tree: Parents are the Main Actors Expected to Mediate Children Online Activities", Logos Universality Mentality Education Novelty: Philosophy & Humanistic Sciences vol. 8, No 1 / 2019

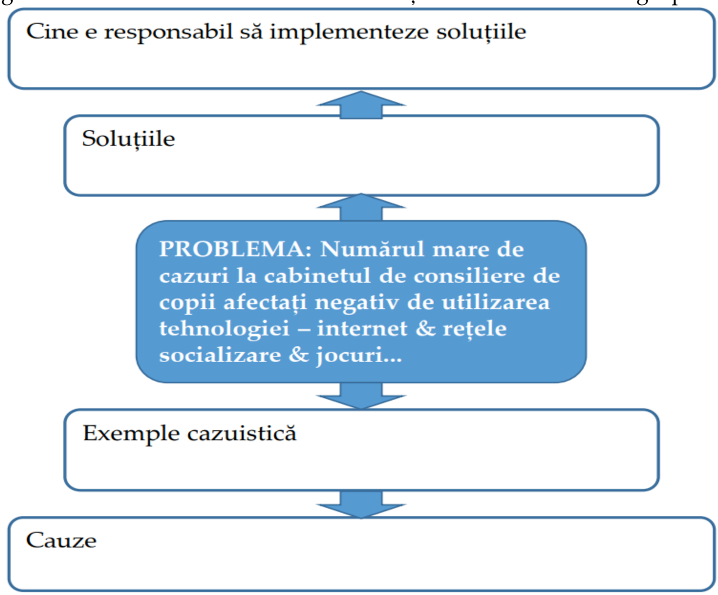
Solution Tree) (Callens, Seiffert, 2003, Anyaegbunam et al., 2004 in Snowdon W. et al., 2008, p. 346), datorită potențialului ei de a identifica factorii determinanți ai problemelor, așa cum sunt percepuți de către cei afectați de respectiva problemă. Această abordare metodologic - participativă a fost utilizată cu succes în țările în curs de dezvoltare pentru a identifica soluții punctuale la problemele ce afectau diferite comunități, datorită capacității ei de a oferi rezultate complexe: determinarea „rădăcinilor” problemei, a efectelor și a posibilelor soluții (Tufte, 2017).

În cazul cercetării de față am folosit o adaptare a acestei metode, redenumită „arbore decizional cauză - soluție”, deoarece, problema cu care ne confruntăm este cunoscută și reală - cazurile copiilor afectați negativ de utilizarea tehnologiei -, iar ceea ce dorim să aflăm vizează pe de o parte nivelul de înțelegere și conștientizare a cauzelor, iar pe de altă parte cine e considerat responsabil să intervină și să ofere soluția. Recomandarea este a se folosi această metodă cu grupuri de experți, iar în cazul de față profesorii, copiii și părinții au fost considerați acești experți, realizându-se întâlniri cu: 2 grupuri de copii clasele 7 - 8 (total 43 elevi), 2 grupuri de părinți ai copiilor de la aceeași școală (total 32 părinți) și 2 grupuri de profesori (total 48 profesori). Întâlnirile au avut loc în perioada martie-mai 2019, sub forma unor work-shop-uri cu durata de cca o oră, cu grupuri formate din 15 - 28 persoane, cu profil similar, criteriul de alegere fiind: pentru copii - să fie în aceeași clasă a 7-a sau a 8-a și să aibă acordul părinților pentru a fi incluși în cercetare, iar pentru profesori și părinți - cei care au dorit să participe în proiect. Grupurile de profesori au fost unul din aceeași școală (20 profesori) și un grup format din profesori consilieri școlari la mai multe școli din București, din sectorul în care se află școala aleasă pentru desfășurarea cercetării (28 profesori consilieri). Grupurile de părinți au fost alese funcție de vârsta copiilor, un grup de părinți clasa a 6-a și altul al copiilor din clasa a 8-a. Discuțiile au pornit de la exprimarea problemei și, sub forma unei sesiuni de brainstorming a fost cercetată întâi măsura în care participanții identifică „rădăcinile”, respectiv cauzele apariției problemelor, apoi mutând

centrul de interes pe soluții, s-a căutat identificarea responsabililor pentru a le preveni și rezolva.

Față de metoda clasică a arborelui decizional problemă-soluție, două elemente inovatoare au fost folosite pentru a o adapta la nevoile cercetării: în primul rând mutarea accentului de la sensul negativ al „problemei” la cel pozitiv de identificare a cauzelor și a celor responsabili să înlăture problemele; în al doilea rând a fost adăugat câmpul „exemple - cazuri”, pentru a verifica dacă grupurile care participă la cercetare cunosc riscurile internetului și sunt familiarizați cu problematica cercetării. Este important ca toți cei implicați să înțeleagă corect subiectul cercetării pentru a verifica astfel dacă utilizarea acestei metode este viabilă, iar persoanele incluse în cercetare să poată fi considerate „experți”, astfel încât metoda să fie aplicată corect.

Figura 16: Arborele decizional cauză - soluție utilizat în lucrul cu grupurile:



(adaptare după Callens, Seiffert, 2003, Snowdon, et al, 2008)

Deși limitările unei cercetări utilizând această metodă sunt numeroase, de la reprezentativitatea redusă a participanților, la numărul mic de grupuri formate, datorită omogenității mari a atitudinilor, credințelor și comportamentelor digitale ale tuturor celor implicați, rezultatele pot fi totuși considerate un bun punct de pornire pentru a adapta și implementa planurile de acțiune existente vizavi de dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor.

d.1. Rezultate și concluzii

Primul grup țintă asupra căruia a fost aplicată metoda arborelui decizional cauze-soluții a fost cel al profesorilor consilieri școlari, deoarece pot fi considerați „profesioniști" în domeniu, fiind cei mai „experimentați" în ceea ce privește efectele negative ale consumului de internet asupra copiilor. Având și rol de „grup pilot" pentru experimentarea funcționalității și eficienței metodei arborelui decizional, profesorii consilieri școlari în calitate de profesioniști în educație cu rolul de a media legătura dintre elevi-părinți și profesori în scopul potențării finalităților pozitive ale educației pentru fiecare elev, au identificat cu ușurință numeroasele exemple de manifestări ale efectelor negative ale medierii digitale defectuoase dintre copii și părinți, dar mai puțin pe cele dintre profesori și elevi. În ceea ce privește soluțiile identificate și responsabilitatea pentru implementarea lor o consideră ca aparținând părinților, familia fiind considerată cea mai în măsură să medieze relația copiilor cu tehnologia, să îi ferească de riscuri și să le educe reziliența. O întărire a relației familiei cu școala a fost de asemenea menționată ca și parte a soluției.

Celălalt grup de profesori a avut răspunsuri similare, chiar dacă nu s-au dovedit întotdeauna la fel de pregătiți să recunoască efectele negative ale internetului asupra copiilor. Neaplicarea consecventă a regulamentului școlar în ceea ce privește interzicerea telefoanelor mobile în școală este considerată cauză a problemei, alături de slaba implicare a părinților, dar în special medierea restrictivă este indicată ca și soluție pentru prevenirea riscurilor online. De asemenea, profesorii consideră părinții și familia ca principală cauză a apariției problemelor legate de lumea virtuală și

totodată cei care trebuie să medieze relația copiilor cu tehnologia. Remedierea lipsurilor logistice, semnalate ca și cauză a educației digitale scăzute în școli, este considerată responsabilitatea autorităților și a instituțiilor statului. Interesant este totuși faptul că nici unii dintre profesori nu s-au identificat pe sine ca și persoană, sau ca și grup responsabil cu implementarea soluțiilor prin oferirea de educație copiilor sau părinților, pentru conștientizarea pericolelor online cărora sunt expuși copiii și adolescenții.

Grupurile de părinți participanți în cercetare, pe lângă că s-au dovedit neașteptat de receptivi la subiect, fiind vădit interesați să afle mai multe, au demonstrat un nivel limitat de cunoștințe vizavi de manifestările și comportamentele negative datorate internetului, deși s-au dovedit conștienți că principalul rol în medierea digitală a relației copiilor cu tehnologia îl au chiar ei. Ei au identificat și profesorii și instituțiile statului și companiile din domeniu ca și responsabili pentru potențiale soluții cu rol în educarea și dezvoltarea competențelor digitale ale copiilor. Lipsurile de natură financiară cu care se confruntă sistemul de învățământ și a unei legislații solide în domeniu au fost considerate ca și cauze ale stării de non-acțiune prezente, remedierea lor fiind una dintre potențialele soluții pentru ca școala să se poată implica activ pentru a îi educa media și digital pe copii.

Aceeași metodă aplicată grupurilor de elevi cu vârste între 13 și 15 ani, ca fiind grupul cel mai expus riscurilor internetului, a dovedit din partea unora necunoaștere a problematicii riscurilor online, fiind interesați doar de avantajele lumii virtuale, iar din partea altora o înțelegere la un grad superior a problematicii, dovedindu-se „experți” în toate domeniile riscurilor internetului: au identificat corect o mare varietate de comportamente negative asociate consumului de internet, posibilele cauze - unde alături de părinți și profesorii, au numit și instituțiile și companiile care activează în domeniu ca fiind responsabile de proliferarea riscurilor, dar totodată și parte a soluțiilor pentru a proteja copiii online. Spre deosebire de grupurile de părinți și profesorii, elevii au venit cu soluții punctuale și exacte pentru limitarea riscurilor internetului:

organizarea timpului petrecut online de copii este considerată responsabilitatea părinților și a producătorilor de aplicații/site-uri/filme/conținut, care ar trebui să adauge recomandări clare vizavi de vârsta la care sunt permise. Grupurile de elevi care au dovedit o cunoaștere detaliată a riscurilor internetului au oferit o perspectivă pesimistă asupra posibilităților de prevenire și soluționare a riscurilor, considerând că deja este „atât de mult rău făcut" încât nimeni nu îl mai poate repara. Opinia generală a elevilor este că părinții sunt responsabili pentru a controla accesul copiilor online și să îi învețe apropos de riscurile mediului virtual, iar legislația cu privire la ce e permis și ce nu în mediul online ar trebui să fie mai restrictivă față de accesul copiilor pe internet. Ideea că școala, sau profesorii ar trebui să se implice nu a apărut la nici unul dintre grupurile de elevi, demonstrând o dată în plus că internetul nu relaționează cu mediul formal-școlar pentru ei, având o încredere scăzută în capacitatea sistemului educațional de a se adapta schimbării aduse de tehnologie. Având în vedere că majoritatea copiilor participanți în această cercetare beneficiază de acces la tehnologie de ultimă generație, deseori fiind în posesia a mai mult de un aparat cu conexiune internet, răspunsurile lor, neomogene, variind de la necunoaștere la o foarte bună înțelegere a pericolelor online și a lumii virtuale, dovedesc o dată în plus că în prezent, în școala românească, internetul este un mijloc de educare non-formal, deloc exploatat la adevărata lui valoare și potențial.

Ca și concluzie, părinții rămân principala cauză și deopotrivă soluție pentru minimizarea riscurilor online pentru copii în viziunea tuturor grupurilor, urmați fiind de diversele instituții responsabile pentru formarea competențelor digitale ale copiilor și educarea preventivă vizavi de riscurile online.

4. Limite ale cercetării empirice

Deși concluziile acestor cercetări empirice sunt valoroase pentru aprofundarea cunoașterii modului în care internetul inferează în viața copiilor, adolescenților, familiei și școlii în general,

trebuie semnalate limitele lor, pentru o analiză corectă și fundamentată științific. Eșantionarea redusă, alegerea din motive logistice a unei anumite școli pentru derularea cercetării este o primă limitare, reprezentativitatea studiului fiind astfel foarte redusă, chiar dacă trebuie ținut cont de caracteristica grupului țintă - elevii, care prezintă o omogenitate ridicată în ceea ce privește răspunsurile la problematici similare. Pe de altă parte, nivelul de implicare și seriozitatea în a răspunde la întrebări sunt relative în rândul elevilor. Deși cercetarea a avut loc în cadrul formal al școlii, fiind o activitate extra-școlară, la care s-a participat pe bază de voluntariat, unii dintre elevi au tratat cu superficialitate, alții au copiat răspunsurile de la colegi pentru a-și îndeplini sarcina fără mare efort. Rolul cercetătorului, participant în procesul colectării datelor, devine astfel foarte important în a motiva elevii să se implice și să răspundă sarcinilor. Însuși *design*-ul cercetării, utilizarea metodelor creative (desene, eseuri), lucrul în colaborare și completarea de scheme - precum harta empatică și arborele decizional - au fost alese și pentru a genera interesul elevilor și a îi implica în activități creative, în contrapondere cu riscul de a utiliza metode nestandardizate, ceea ce reprezintă o altă limită a cercetării. Interpretarea calitativă a rezultatelor, împreună cu rolul cercetătorului angajat deja într-o relație de tip profesor consilier școlar - elevi, în a conduce în mod obiectiv cercetarea, reprezintă limite suplimentare vizavi de reprezentativitatea și acuratețea datelor obținute.

În plus, problematica obținerii acordurilor subiecților pentru participarea în cercetare, mai ales în cadrul școlilor rămâne delicată, fiind uneori insurmontabilă, chiar dacă în cazul de față a fost depășită cu ușurință dat fiind statutul cercetătorului în școală și relațiile de încredere deja formate.

O altă limită a acestui tip de cercetare îl reprezintă imposibilitatea de a aprofunda detalii ale opiniilor exprimate, cerându-se explicații suplimentare - mai ales în cazul metodelor de completare a schemelor - unde, spre exemplu nu s-a putut identifica cum se consideră a fi intervenția optimă din partea părinților, deși toate categoriile de grupuri țintă i-au indicat ca fiind principalii

responsabili de educația digitală a copiilor și prevenirea apariției riscurilor online.

5. Concluziile cercetărilor empirice asupra strategiilor de mediere digitală parentală și școlară și a efectelor lor asupra relației copiilor cu internetul

Triangularea rezultatelor aplicării tuturor acestor metode calitative, empirice, deși are o serie de limitări, oferă o perspectivă complementară, ce adâncește cunoașterea asupra modului în care avantajele și riscurile internetului sunt percepute nu doar de copii, ci și de adulții reprezentativi în viața lor, părinții și profesorii. Sumarizarea acestora (tabelul 21) oferă o imagine de ansamblu, oferind răspunsuri la întrebările de cercetare formulate.

Tabelul 21: Sumarizarea cercetărilor empirice, calitative, art-vizuale și creative aplicate într-o școală gimnazială din București cu elevii, părinții și profesorii

Tip cercetare / instrument	Eșantion	Concluzii principale
Art-vizuală - desene	4 clase - 108 elevi, 11-13 ani (clasa 5 - 6)	- telefonul mobil este principalul dispozitiv prin care accesează internetul; - activitățile online sunt între primele 3 preferințe de petrecere a timpului liber, în special jocuri la băieți și ascultat muzică la fete;

Art - vizuală - eseu	6 clase - 108 elevi, 11-13 ani (clasa 5 - 6)	- internetul le consumă timpul de ieșit afară, citit, hobby-uri, lecții, întâlniri cu prietenii; - internetul le oferă acces la informații noi, să păstreze contactul cu prietenii, să se pregătească pentru școală; - medierea digitală parentală: se remarcă medierea restrictivă, pasivă și medierea inversă; - utilizarea tehnologiei de către profesori - minimă
Harta empatică	3 clase - 86 elevi, 13 - 15 ani (clasa 7 - 8)	- avantajele internetului: alungă plictiseala, comunică cu prietenii, se distrează, învață lucruri noi; - dezavantajele internetului: probleme fizice și dependența; pierd timpul; acces la informații dăunătoare; - generează emoții pozitive: bucurie, fericire și negative: furie, tristețe; - frustrare deoarece simt că nu pot trăi fără el; - bucuria că sunt mai buni decât părinții;

Interviuri structurate utilizarea internetului și strategiile de mediere digitală	2 clase - 46 elevi, 13-15 ani (clasa 7 - 8)	- avantajele internetului: comunică cu prietenii, au acces la multe informații, învață lucruri noi, ajutor la teme, se distrează; - dezavantajele internetului: probleme fizice, dependența, pierderea timpului, acces la informații dăunătoare. - strategii de mediere digitală parentală: activă - suportivă, instructivă și de siguranță online, inconsecventă, control asertiv, supraveghere, restrictiv-reglatorie, inversă, permisivă și pasivă. - strategiile de mediere digitală școlară: restrictivă, uneori instructivă, formare a competențelor digitale conform materiei TIC.
Interviuri structurate distracție și umor digital	2 clase - 43 elevi, 13-15 ani (clasa 7 - 8)	- a fi online - înseamnă distracție: jocuri online, discuții și glume cu prietenii, muzică, filme și seriale, toate sunt distractive; - conținutul umoristic este căutat și trimis/primit online, dar mai puțin creat de utilizatori - conținutul ironic generează conflicte și este deseori legat de cyberbullying
Arbore decizional cauză - soluție	2 clase - 43 elevi, 13 - 15 ani (clasa 7 - 8)	- nivelul cunoștințelor referitoare la oportunitățile și riscurile internetului este inegal între elevi; - consideră părinții principalii răspunzători pentru medierea digitală și aplicarea medierii restrictive; - consideră că școala ar trebui să se implice prin educație digitală, iar firmele de profil să limiteze accesul funcție de recomandările de vârstă.

Arbore decizional cauză - soluție	2 grupuri - 32 părinți - cu copii în clasele a 6-a, a 8-a	- părinții nu au dovedit cunoștințe extinse asupra potențialelor efecte pozitive și negative ale internetului asupra copiilor; - principalele strategii de mediere utilizate sunt restrictive a timpului; - sunt conștienți că sunt principalii responsabili de educația digitală și pentru prevenirea riscurilor a copiilor; - soluții pot veni de la stat, profesori și companiile în domeniu, atât din punct de vedere al infrastructurii cât și a furnizării de educație digitală
Arbore decizional cauză - soluție	2 grupuri - 48 profesori: 20 din școală / 28 - profesori consilieri	- profesorii consilieri școlari: sunt conștienți de majoritatea riscurilor internetului pentru copii, dar pun mai mic accent pe oportunități; - consideră familia principala răspunzătoare pentru educația digitală și prevenirea riscurilor; o soluție este întărirea relației profesori - părinți; - profesorii de gimnaziu din școală: nu sunt foarte buni cunoscători ai avantajelor și riscurilor internetului pentru copii; - consideră familia principala răspunzătoare și necesitatea aplicării cu strictețe a restricțiilor în școală; autoritățile, ministerul, sunt responsabili pentru lipsurile de ordin logistic; - în general, profesorii nu se văd în postura de a media digital elevii sau părinții.

(sursa: compilație originală a autorului)

Cumulând toate datele prezentate mai sus rezultate din cercetările empirice realizate prin metode calitative, art-vizuale și inovative - desene, eseuri, grila interviu, hărți empatice și arbori decizionali cauză-soluție - se conturează noi concluzii asupra modului în care strategiile de mediere digitală parentală și școlară influențează utilizarea și nivelul de înțelegere a copiilor cu vârste între 11 și 15 ani a internetului. Putem prezenta general aceste concluzii astfel:

a. Copiii:

- telefonul mobil este principalul dispozitiv asociat cu utilizarea internetului;
- lor le este dificil să își imagineze viața fără tehnologie, în prezent și în viitor;
- internetul și tehnologia sunt percepute în sens ludic, de relaxare, distracție, comunicare cu prietenii și joacă;
- efectele negative ale mediului online sunt percepute mai ales din punct de vedere al timpului petrecut, în defavoarea altor activități în aer liber sau de învățare, al efectelor negative asupra sănătății fizice și mai puțin prin prisma riscurilor de tip ciberbullying, imagini cu conținut violent sau sexual nepotrivit vârstei, la care pot fi expuși;
- ei dovedesc un nivel de înțelegere ridicat asupra avantajelor și dezavantajelor tehnologiei, reclamând că sunt necesare măsuri atât din partea familiei, cât și a companiilor, care ar trebui să le limiteze accesul și să le ofere conținut adaptat vârstei;
- medierea digitală din partea părinților e descrisă mixt de copii, fie ca activă - preponderent restrictivă sub forma controlului asertiv, supraveghere și reglatorie, fie ca pasivă, mai rar fiind activ suportivă, axată pe educația pentru siguranța online; medierea inversă este menționată des, considerându-și părinții ca fiindu-le inferiori din punct de vedere al capacității de utilizare a tehnologiei; și modelarea este menționată, unii copiii reclamând timpul îndelungat petrecut de părinți în mediul online; medierea participativă nu este deloc menționată;
- deși medierea restrictivă este principala formă de mediere digitală utilizată de părinți, copiii „reclamă” deseori medierea pasivă, afirmând că părinții îi lasă „liberi” în mediul virtual; surprinzător, chiar copiii afirmă că o soluție pentru minimizarea riscurilor internetului este organizarea/limitarea timpului lor online de către părinți;
- medierea digitală din partea școlii este percepută ca fiind minimă, singura asociere dintre tehnologia digitală și școală

este fie ora de TIC, fie realizarea temelor și a proiectelor cu ajutorul tehnologiei, dar generalizată este strategia de mediere școlară restrictivă - pe care elevii o încalcă uneori.

b. Părinții:

- sunt nesiguri apropos de oportunitățile și riscurile internetului, dar și de strategiile de mediere digitală, folosesc tehnologia mai ales în scopul dirijării comportamentelor copiilor, fiind mijloc de pedeapsă și recompensă totodată;
- deși înțeleg rolul major pe care îl au în educația digitală a copiilor, nu își recunosc rolul de autoritate educațională în domeniu, ci doar de facilitatori a accesului copiilor la ea, „gatekeeper”;
- se consideră principalii răspunzători pentru medierea digitală a copiilor, minimizând rolul școlii; puțini părinți afirmă că și-ar dori ca școala să se implice mai mult în acțiuni de prevenire a riscurilor și potențare a oportunităților internetului pentru copii.

c. Profesorii:

- profesorii școlii dovedesc o înțelegere limitată asupra interacțiunii copiilor cu tehnologia, considerând că cel mai important rol în educația digitală a copiilor îl are familia, părinții fiind principalii răspunzători pentru a media relația copiilor cu tehnologia digitală;
- profesorii consilieri școlari dovedesc o mai bună cunoaștere a riscurilor internetului, confruntați fiind deja cu unele cazuri în care riscurile au devenit probleme grave, dar, nu sunt centrați pe avantaje; consideră familia principala răspunzătoare de medierea digitală a copiilor, accentuând însă și importanța parteneriatului școală-familie pentru succesul acțiunilor de prevenire;
- în general, nu se consideră responsabili de medierea digitală a avantajelor și riscurilor internetului pentru copii.

Noile informații ce emerg în urma studiilor empirice participativ - calitative se dovedesc fructuoase în a analiza triada copii - părinți - profesori în relație cu tehnologia digitală și a completa imaginea vizavi de modul în care copiii și adolescenții din România utilizează și percep internetul, iar părinții și școala mediază digital acest proces. Corelând aceste informații cu cele rezultate în urma studiilor cantitative la nivel național, putem concluziona câteva aspecte importante ce aprofundează cunoașterea acestui fenomen. Așa cum toate studiile arată, copiii utilizează mult internetul, în special în mod informal, ludic, de pe telefonul mobil, aceasta devenind o activitate specifică de petrecere a timpului liber, similar cu a face sport, sau a-și dezvolta diverse alte abilități, fapt ce demonstrează intensitatea ridicată a relației dintre copii și tehnologia digitală. Pentru ei, internetul este sinonim cu distracția. Micro-cercetarea realizată în sensul aprofundării legăturii dintre internet, distracție și umor relevă faptul că timpul petrecut de ei online este asociat cu „distracția", plăcerea și amuzamentul, fapt ce poate explica atât motivul pentru care caută permanent să „ajungă" online, eludând interdicțiile și limitările părinților sau profesorilor, cât și motivul pentru care în cazul apariției riscurilor deseori le „banalizează", continuând să petreacă timp online.

Urmând această linie explicativă, putem înțelege cum viziunea tehnologiei doar prin „lentila" distracției și informalului le limitează plaja de oportunități oferită de internet. Deși îi înțeleg avantajele pentru informare, educare și dezvoltare personală, în realitate nu se axează pe utilizarea internetului în aceste scopuri, preferându-le pe cele ludice; deși unii dintre ei cunosc și conștientizează riscurile internetului, lăsați să se exprime liberi, menționează ca principal dezavantaj pierderea timpului în detrimentul altor activități precum cele în natură, întâlnirile față-în-față, dezvoltarea pasiunilor și hobby-urilor, și nu prevenirea apariției riscurilor legate de cyberbullying, sexting, sau dependența de tehnologie. Această particularitate poate fi explicată prin faptul că tocmai acest caracter ludic-informal al mediului online le crește reziliența față riscurile cu care deseori se confruntă - conform

statisticilor - cercetări viitoare fiind utile în aprofundarea înțelegerii acestei legături.

Cercetarea prin metode art-creative, inovatoare completează tabloul lumii digitale a copiilor și adolescenților cu noi dimensiuni ale fenomenului, în sensul în care copiii dovedesc o înțelegere profundă a modului în care tehnologia le afectează calitatea vieții, dar se limitează în a fi spectatori și consumatori pasivi, acceptând riscurile mediului virtual și bucurându-se de oportunități. Prin deducție, putem concluziona că oportunitatea pe care copiii o văd cu predilecție în mediul online este distracția, pe când riscurile preferă să nu le evidențieze, dovadă și numărul mare de copii care preferă să nu facă nimic în astfel de cazuri - conform studiului cantitativ la nivel național. Aceasta explică o dată în plus marea diferență și conflictul dintre generații, dintre copii și adulți vizavi de mediul online, fiecare având percepții diferite asupra scopului, utilității și rolului tehnologiei în viața de zi cu zi: copiii o văd preponderent distractivă, rar asociind-o cu sarcinile școlare și învățarea, pe când adulții valorizează mai mult valențele tehnologiei legate de zona profesională, informare și eficientizare a propriei vieți decât sensul ludic și distractiv.

Pe de altă parte părinții și profesorii, deși declarativ sunt dornici să se implice activ în a potența experiențele pozitive și a le minimiza pe cele negative ale copiilor în mediul online, în realitate nu fac eforturi înspre a realiza acest lucru. Această concluzie este în acord cu rezultatele studiului realizat la nivel internațional de compania Kasperski (2019) asupra a 8793 părinți ai copiilor cu vârste între 7 și 12 ani, arătând că deși sunt îngrijorați de potențialele efecte negative ale internetului asupra copiilor, și se simt responsabili să îi educe în acest sens, nu fac totuși mai nimic, 58% dintre ei afirmând că au petrecut mai puțin de 30 minute vorbind cu ei despre acest subiect până la vârsta actuală. Similar, și părinții și profesorii din România, sunt interesați și îngrijorați apropos de consumul de tehnologie al copiilor, dar nu și reacționează pe măsură, în principal deoarece: părinții sunt nesiguri și apropos de ce măsuri ar putea lua, și de propriile lor capacități digitale, iar profesorii consideră că este

rolul familiei să acționeze. Deși în majoritatea studiilor realizate s-a constatat că există o diferență între măsura în care părinții și copiii raportează utilizarea strategiilor de mediere în familie, cercetarea empirică realizată arată că indiferent de alte variabile, cea mai mare parte a copiilor spun că părinții nu îi supraveghează, controlează, verifică sau limitează în mediul online, fetele raportând mai mult decât băieții existența unei forme de mediere, fie activă de prevenire a riscurilor, fie restrictivă cu ajutorul tehnologiei, prin utilizarea aplicațiilor de control parental. Aceste concluzii sunt în concordanță cu rezultatele studiilor la nivel național, care arată o situație specifică doar țării noastre, anume variații nesemnificative funcție de vârsta copiilor apropos de medierea digitală parentală realizată, părinții demonstrând astfel o implicare scăzută vizavi de medierea digitală adaptată vârstei copiilor (Smahel, et al. 2020, Grădinaru, 2019, Velicu et al, 2019).

Soluțiile propuse în urma studiului realizat de compania Kaspersky (2019) vizează comunicarea deschisă și educație pentru siguranța online făcută de părinți, îmbunătățirea competențelor digitale ale părinților și utilizarea programelor de control parental. Aceste idei, preluate și adaptate în concordanță cu rezultatele studiilor empirice realizate, trebuie înțelese în sensul în care, mai mult decât a forma și dezvolta competențele digitale ale adulților, părinți și profesori deopotrivă (fapt aflat în continuă expansiune, dovadă implicarea diverselor companii, precum Orange, Vodafone sau Telekom în educarea și conștientizarea părinților asupra pericolelor internetului pentru copii și oferirea de programe de control parental) sunt necesare strategii congruente și universale de mediere digitală a relației copiilor cu internetul și tehnologia, în special în sensul adăugării/completării dimensiunii informale, preponderent ludică a utilizării tehnologiei de către copii cu una formală, utilă dezvoltării lor intelectuale, în care să aibă control asupra cantității și calității timpului petrecut online, iar adulții să poată supraveghea și interfera mai mult în lumea virtuală a copiilor.

Părinții și profesorii participanți la cercetarea empirică consideră că tehnologia le îngreunează și complică rolurile

educative, responsabilitatea fiind plasată cu precădere la nivelul familiei. Îngrijorările părinților față de potențialele efecte negative ale tehnologiei asupra copiilor sunt reale, dar totuși lipsite de claritate și o bază solidă. Acest fapt se datorează multitudinii de informații, uneori contradictorii la care sunt expuși, care generează în cele din urmă confuzie și inconsecvență în aplicarea medierii digitale. Pe de altă parte, industria creatoare de tehnologie și aplicații internet continuă permanent să ofere noi soluții și aparate tentante, atât pentru copii, cât și pentru adulți. Mediul online oferă acces la o varietate de soluții pentru orice întrebare sau nevoie, atât a copiilor, adolescenților cât și adulților, devenind astfel evidente beneficiile pe care internetul le oferă în viața de zi cu zi. Această dihotomie, avantaje versus dezavantaje, oportunități versus riscuri online creează confuzie și îngreunează capacitatea părinților de a discerne unde să traseze limitele utilizării pentru copiii lor. În plus, adulții conștientizează și propriile limite, beneficii și dezavantaje în utilizarea internetului, dar și importanța dobândirii competențelor digitale (atât personale, cât mai ales ale copiilor) pentru a face față transformărilor la nivel socio-cultural și profesional. Astfel, părinții sunt dublu-îngrijorați în ceea ce privește relația copiilor lor cu tehnologia: atât față de riscurile utilizării internetului, cât și față de lipsa accesului la un anume tip de tehnologie actuală și inegalitățile la care ar putea fi expuși în viitor cei care nu au competențele digitale formate încă din copilărie. Adăugând acestora și nesiguranța față de propria lor capacitate de a utiliza tehnologia și aplicațiile disponibile, tabloul „familiilor transcendentale" din România prezintă o realitate foarte variată, cu efecte greu de prezis asupra viitoarelor generații, dată fiind lipsa unei viziuni unitare asupra strategiilor de mediere digitală parentală și a incongruenței dintre competențele digitale ale adulților și copiilor. Numărul ridicat de activități online, dar și riscuri la care sunt expuși copiii din România față de media europeană, cumulat cu faptul că în țara noastră medierea digitala parentală activă nu variază funcție de vârsta copiilor (Smahel, et al., 2020), susțin acest rezultat.

În ceea ce privește profesorii, cercetarea empirică prin metoda arborilor decizionali cauză-soluție a revelat o lipsă de asumare a răspunderii în ceea ce privește educația digitală a copiilor la nivelul școlii, considerându-se că influența familiei este primordială. Necunoașterea, nesiguranța specifică adulților în a utiliza tehnologia și lipsa unor direcții clare la nivelul curriculumului față de modalitățile în care la nivelul școlii trebuie dezvoltate competențele digitale ale copiilor, reprezintă frâne în procesul de responsabilizare a profesorilor și asumare a rolului de a forma competențele digitale ale copiilor la nivelul școlii, oferind astfel tuturor șanse egale într-un viitor tehnologizat. Astfel, asistăm la o stare de confuzie generalizată, în care părinții și profesorii nesiguri asupra strategiilor de mediere digitală pe care le pot adopta oferă copiilor și adolescenților oportunități variate de a accesa mediul online și de a se manifesta conform propriilor dorințe și interese în mediul virtual, prea puțin controlate și ghidate din exterior, spre deosebire de strategiile de parenting folosite în mediul offline.

Perioada pandemiei COVID19 a forțat brusc această barieră online-offline, trecându-se în extrema opusă, realitatea școlară s-a transformat în realitate virtuală pentru mai mult de 60% dintre copiii, de la nivel pre-școlar la universitar (IRES, 2020). Mutarea în mediul online a învățării a obligat părinții și profesorii să își dezvolte și pună în practică abilitățile digitale alături de copii, utilizând platforme de învățare, aproape niciodată folosite anterior în clasă, deși de aceea au fost inventate. Adaptarea bruscă la școala mediată exclusiv de tehnologie este un proces sinuos, nemulțumiri și dificultăți experimentând toți cei implicați, cu atât mai mult cu cât până acum ideea integrării tehnologiei în educație a vizat complementaritatea celor două forme, online-ul fiind menit să susțină offline-ul și să potențeze interacțiunea față-în-față, nu să o înlocuiască, ceea ce se recomandă și în continuare (Di Pietro et al, 2020, Antonowicz et al., 2020).

Noile provocări nu le elimină pe cele vechi, ci din contra, nevoia de acțiune corelată cu cercetarea participativă realizată

devine imperioasă. Printre transformările induse la nivel social de pandemia COVID 19, accentul asupra oportunităților și beneficiilor tehnologiei digitale, care permite continuarea a numeroase activități chiar în condiții de izolare, determină creșterea nevoii de educație digitală a tuturor actorilor sociali. În lumina datelor și concluziilor prezentate, considerăm ca viitoare direcții de acțiune, în afară de continuarea cercetării domeniului oportunităților și riscurilor internetului, identificarea de soluții pentru a potența pregătirea digitală a adulților, părinților și profesorilor, față de problematicile cu care se confruntă copiii în și datorită digitalizării. Implicarea școlii și a profesorilor poate fi decisivă, ei având acces atât la a educa copiii, cât și a informa și chiar educa părinții referitor la rolul, integrarea și efectele tehnologiei asupra copiilor. În această direcție, cercetării participative realizată i se adaugă componenta de „cercetare-acțiune" și continuă pe un nou nivel: realizarea unei cercetări pilot asupra utilității unui *Ghid de mediere digitală* destinat cadrelor didactice profesori consilieri școlari, pentru a îmbunătăți nivelul cunoștințelor lor legat de oportunitățile și riscurile cu care se confruntă copiii și adolescenții în mediul online.

În capitolul următor vor fi detaliate aspectele legate atât de motivația elaborării unui astfel de material, cât și concluziile cercetării pilot realizate în rândul profesorilor vizavi de conținutul pe care ar putea să îl cuprindă. Pe baza analizei documentelor școlare oficiale se vor identifica lipsurile la nivel procedural și informațional educațional sistemic în această direcție, iar analiza răspunsurilor profesorilor referitor la informațiile de interes pentru ei, va direcționa conținutul *Ghidului de mediere digitală școlară*.

“A învăța înseamnă a afla ceea ce ști deja.
A face înseamnă a demonstra că știi.
A-i învăța pe alții înseamnă a le aminti
că știu la fel de bine ca tine. “
(Richard Bach, Iluzii, 1977)

CAPITOLUL VI. **DEZVOLTAREA UNUI** ***GHID DE MEDIERE DIGITALĂ ȘCOLARĂ*** **PENTRU PROFESORII CONSILIERI ȘCOLARI**

Având în vedere rezultatele obținute până acum, ce relevă nevoia de acțiune informată din partea părinților și profesorilor vizavi de oportunitățile și riscurile mediului online pentru copii și adolescenți, o direcție de optimizare a strategiilor de mediere digitală utilizate consider că este realizarea unui ghid pentru profesorii consilieri școlari, profesioniștii din învățământul pre-universitar aflați în relație directă de sprijin și suport psihopedagogic cu toți ceilalți actori implicați: copii, părinți și profesori. Scopul este de a le oferi în mod structurat și compact informații relevante care să îi ajute la a-și contura o imagine holistă asupra modului în care copiii și adolescenții utilizează și percep internetul și tehnologia, influențați fiind atât de mediul proxim familial, cât și de cel școlar și socio-cultural larg.

1. Nevoia de informație actuală despre oportunitățile și riscurile internetului pentru copii și adolescenți[9]

Deși rezultatele cercetărilor empirice situează părinții ca primi responsabili de medierea digitală a copiilor, rolul școlii fiind minimizat de majoritatea actorilor educaționali, posibil datorită neîncrederii în capacitatea de schimbare a acestei instituții, realitatea este totuși diferită. Rolul școlii în medierea digitală a copiilor și adolescenților este cel puțin egal cu al părinților, având în vedere influența pe care o are în formarea competențelor copiilor și a oferirii de șanse egale de dezvoltare a potențialului fiecăruia. Finalitatea educației este de a forma tinerii în vederea unei bune inserții profesionale și adaptare la cerințele societății actuale, și de aceea, o dată cu evoluția tehnologică de după anii 2000 s-au luat măsuri la nivel global și european și s-au definit strategii pentru dezvoltarea în școală a competențelor digitale ale copiilor, acestea devenind o realitate și în România în ultimii ani (MEN, 2019a).

Direcțiile de transformare curriculară recente au integrat astfel de recomandări la toate materiile, dezvoltarea competențelor digitale fiind printre obiectivele generale ale programei școlare și având un caracter transversal, complementar materiei dedicate, „Informatică și TIC", ce a fost introdusă din anul 2017 ca și materie obligatorie din clasa a 5-a (până atunci, studiindu-se doar la nivel liceal) (MEN, 2019c). În ultimii 4-5 ani s-au realizat noi programe pentru învățământul primar și gimnazial în care se recomandă la toate materiile utilizarea metodelor didactice interactive centrate pe învățarea experiențială, promovându-se utilizarea tehnologiei digitale atât la clasă, cât și în temele pentru acasă. Noile manuale se regăsesc și în format digital online, unde sunt completate cu activități interactive: filme, fișe, sau teste de evaluare. Aceste inițiative se lovesc însă în practică de o serie de limitări fie de natură logistică - legate de dotarea școlilor cu echipamente digitale -, fie de

[9] Rodideal A., 2018, Emerging Needs for Minimizing Negative Effects of Technology Overuse among Children, Moldavian Journal for Education and Social Psychology, Vol. 2, no. 1, 2018

natură umană - profesorii fiind inegal pregătiți pentru a folosi tehnologia la clasă. Deși se pune accent și pe educația digitală a profesorilor, aceasta reprezintă un proces mult mai complex decât furnizarea unor training-uri, sau cursuri, fiind necesară de fapt o redefinire a paradigmei pedagogice actuale, deoarece rolul profesorilor, ca și al părinților se transformă și capătă noi dimensiuni în societatea digitală (Patrikakou, 2015).

În continuare vom analiza în ce măsură la nivelul învățământului românesc s-au luat măsuri pentru a potența oportunitățile oferite de tehnologia digitală și a minimiza riscurile, în scopul de a completa informațiile necesare profesorilor printr-un ghid dedicat acestui subiect. Vom analiza măsura în care documentele curriculare sunt axate atât pe formarea competențelor digitale ale elevilor, cât și pe prevenirea riscurilor mediului online pentru copii și adolescenți, în ideea unei abordări complexe a educației digitale a elevilor.

a. ***Starea de fapt - analiza documentelor școlare: programe, manuale, rapoarte, regulamente și proceduri***[10]

La nivelul Uniunii Europene demersurile în direcția integrării tehnologiei în educație sunt deja tradiționale, în prezent fiind în vigoare un „Plan de Acțiune pentru Educația Digitală" ce trebuie implementat de către țările membre până la sfârșitul anului 2020, vizând cu precădere educația școlară, superioară și formarea profesională. Documentul stipulează nevoia integrării educației digitale de la toate nivelurile, urmărind formarea progresivă a competențelor digitale ale elevilor - conform celor cinci arii, stabilite prin DIGComp2.0 și Dig Comp2.1. (Vourikari, et al., 2016, Carretero, et al., 2017) -, prin acțiuni congruente, la nivel curricular și trans-curricular (European Commission, 2018).

În ceea ce privește țara noastră, situația este mai dificilă, deși este evident că se fac eforturi: în ultimii 3 ani s-a introdus studiul

[10] Rodideal A., (2020). From informal to formal usage of technology for developing Romanian children intercultural and digital competences, în Redefining Community in Intercultural Context, nr. 9/2020, pg. 133 - 140

TIC încă din clasa a 5-a în curriculum-ul obligatoriu pre-universitar, toate manualele sunt digitalizate, fiind accesibile online într-o variantă îmbogățită (https://www.manuale.edu.ro/, MEN 2019c). La nivel național, în programa școlară informațiile despre riscurile online sunt minime - parțial dezvoltate în manualele de TIC și Consiliere și Orientare Școlară. Există intervenții punctuale, dacă sunt solicitate de școli, vizavi de siguranța pe internet, de la ong-uri precum Salvați Copiii - prin programul „Ora de net", sau Media Wise - programe de educație media -, sau de la Poliția Română, printr-un departament specializat. Nu există încă un program standardizat de educație a profesorilor în vederea dobândirii și ulterior predării de competențe digitale copiilor, așa cum lipsește și logistica necesară, nu în toate școlile copiii putând avea acces la un calculator cu internet. Principalul subiect abordat este cel legat de riscurile online tip bullying și cyberbullying, elevii români neprimind informații comprehensive, la nivel standardizat asupra tuturor riscurilor existe online, deși studiile demonstrează că se confruntă cu ele. În plus, educația pentru sănătate lipsește, iar educația sexuală este încă un subiect tabu în școală, fiind posibilă doar cu acordul expres al părinților, și astfel unele dintre riscurile online nu sunt deloc abordate.

Demersuri se fac abia acum, în 19 noiembrie 2019 a fost promulgată legea anti-violență tip bullying în școli (Legea 221/2019), cu referire și la fenomenul de cyberbullying, procedurile elaborate de către Ministerul Educației devenind operaționale la sfârșitul lunii mai 2020 (OMEC 4343), iar introducerea din septembrie 2020 în curriculumul obligatoriu a disciplinei "Educației pentru sănătate", care să conțină și o componentă de educația sexuală, este în continuare controversată la nivelul opiniei publice, nereușindu-se găsirea unui acord.

În concluzie, în ceea ce privește integrarea în mod formal, standardizat la nivelul sistemului de educație românesc a informațiilor complexe vizavi de oportunități, riscuri și competențe digitale necesare integrării tehnologiei digitale în activitățile educative până în acest moment, regăsim doar normele de aplicare a

legii anti-violență tip bullying și manualele de la nivel gimnazial, în special cel de Informatică și TIC și cel de Consiliere și Dezvoltare Personală. Analizând aceste documente școlare, se constată următoarele:

- procedurile aplicării legii anti-violență tip bullying (Legea 221/2019, OMEC 4343) prezintă doar o definire a termenilor urmate de procedurile efective ce trebuie urmate în cazul apariției unei astfel de situații, cine e responsabil să acționeze și în ce fel (profesorii, directorii să anunțe superiorii și familia, iar profesorul consilier școlar să investigheze, medieze și consilieze pe cei implicați, elevii și familiile lor). Această lege vine în completarea prevederilor anti-violență din legea educației, cuprinse în regulamentele de organizare și funcționare a unităților de învățământ, clarificând și clasificând suplimentar tipurile de violență, consecințele și mai puțin sancțiunile aplicabile, care rămân aceleași: mustrare verbală, scrisă, scăderea notei la purtare, iar eliminarea sau chiar exmatricularea vizează doar cazurile grave, doar dacă implică elevii din clasele superioare ale liceului (Legea 221/2019).
- manualele digitale - toate manualele începând cu anul școlar 2014-2015, (clasa I - clasa a VII-a) sunt disponibile online (https://www.manuale.edu.ro/) și conțin în plus față de forma lor tipărită trei tipuri de activități online complementare: activități slab interactive - poze ce pot fi mărite, sau fișe cu texte; activități interactive limitate - quiz-uri, teste cu întrebări cu răspunsuri și evaluare directă ; activități cu un grad ridicat de interactivitate: filme educative.
- conținutul programelor școlare ce vizează formarea competențelor digitale și siguranța online, așa cum reies din lecturarea programelor didactice în vigoare (aprobate începând cu anul școlar 2017-2018), fac vag referire la competențele digitale, doar cele pentru „Informatică și TIC" și „Consiliere și Dezvoltare personală" dezvoltă mai mult sau mai puțin, acest subiect. Mai exact:

- programa școlară pentru disciplina „Informatică și TIC” pentru clasele V - VIII (2017), este axată pe formarea competențelor digitale ale copiilor, punându-se accent pe „procese tipice de prelucrare a informației” și nu pe anumite programe sau aplicații, în ideea dezvoltării atât a competențelor de utilizare a TIC, cât și a spiritului critic și creativ prin elaborarea și utilizarea unor algoritmi de prelucrare a informației. În fiecare an școlar sunt prevăzute și capitole legate de prevenirea riscurilor online: clasa a V-a - 2 capitole, din 36, „Drepturi de autor” și „Siguranța pe internet”; clasa a VI-a - 3 capitole, din 34, „Măsuri de siguranță în utilizarea internetului”, „Protecția datelor personale în comunicarea pe internet”, „Reguli de comunicare (neticheta)”, clasa a VII-a - 1 capitol din 32, „Noțiuni de etică într-un mediu colaborativ” și în clasa a VIII-a deloc.
- programa școlară pentru disciplina „Consiliere și devoltare personală” clasele V - VIII (2017) face referire și la siguranța și starea de bine în mediul virtual menționându-le ca și exemple de activități de învățare corelate formării competențelor specifice, câte o dată în fiecare an școlar, astfel: clasa a V-a - „Prezentarea propriei persoane” - „Eu în mediul online”, „Pagina mea de socializare”; clasa a VI-a - „Identificarea elementelor comunicării eficiente în medii reale și virtuale”; clasa a VII-a - la „Autoevaluarea stilului de viață sănătos în raport cu mediul de viață” se propun proiecte în echipă: „Internetul, beneficii și riscuri”, „Cum am intrat în contact cu Internetul”, „Internetul, educația și viața de familie”, „Programul unei zile online și offline”, „Siguranța pe Internet”, “Jocuri video, aplicații online și timpul alocat”, ” Rețele de socializare în viața mea”, conținuturile vizând și subiecte legate de bullying și cyberbullying; la clasa a VIII-a nu apar referiri la mediul online, rămânând doar la latitudinea profesorului dezvoltarea unor astfel de conținuturi.
- programa școlară pentru disciplina „Consiliere și Dezvoltare Personală” clasele IX - XII (2006) în vigoare, face referire și la

nevoia de a dezvolta competențele digitale ale elevilor, integrate în competențele cheie pe care trebuie să și le formeze elevii până la finalizarea studiilor obligatorii. De menționat însă că nu există un manual la această disciplină, iar orele de Consiliere și orientare din planul cadrul pentru liceu sunt opționale, fiind incluse între opțiunile școlii de curriculum la decizia școlii.

Trebuie avut în vedere statutul aparte disciplinei „Consiliere și dezvoltare personală” la toate nivelurile școlarității, inclusă în curriculumul obligatoriu (clasele 0 - VIII) sau opțional (clasele IX-XII): nu are finalitate formal evaluativă prin notă, ea fiind recomandată a se realiza în timpul clasicelor ore de dirigenție, sau în afara lor, cu sau fără ajutorul profesorului consilier școlar (Programele școlare în vigoare, 2006, 2017). E nevoie de reglementări legislative suplimentare, deoarece momentan nu există un „model de program comprehensiv de consiliere școlară unitar pentru întreaga țară” (Enea, 2019 p. 41) și nici măcar nu este clarificat al cui este rolul de a preda această disciplină, ea revenind atât tuturor cadrelor didactice cu statut de diriginte, cât și profesorilor din cabinetele de consiliere și asistență psihopedagogice ce funcționează în majoritatea instituțiilor de învățământ (Enea, 2019). Astfel, realitatea școlară este foarte diferită de cea din programa de învățământ, deseori aceste conținuturi nereușind a fi discutate cu elevii, decât ocazional, funcție de nevoile clasei și situațiile cu care se confruntă.

Numărul mic de astfel de activități educaționale pe tema medierii digitale prevăzut în programa școlară este dovedit și de Raportul de Activitate al Centrului Municipiului București de Resurse și Asistență Educațională, pe anul școlar 2018-2019 (Raport CMBRAE, 2019), care centralizează activitățile derulate de către profesorii consilieri școlari din Municipiul București derulate cu clasele de elevi și grupurile de părinți și de profesori. Analizând titlul activității de consiliere realizată raportată, se constată un număr foarte mic de activități legate de utilizarea și riscurile internetului, singurul despre care se vorbește fiind cyberbullyingul.

Din 231 de activități cu grupurile de elevi, doar 5 au un titlu referitor la cyberbullying, din 82 întâlniri cu grupuri de părinți (ședințe cu părinții sau work-shop-uri), doar 4 vizează mediul online și doar agresivitatea, iar dintre cele 44 de activități de consiliere cu cadrele didactice, doar 4 vizează internetul, 3 se referă la violența și bullying, și 1 la impactul rețelelor sociale. Astfel, se dovedește o dată în plus incrementalismul școlii în a integra subiecte legate de tehnologie și mediul online, la care elevii sunt totuși deplin conectați, principala "strategie" de mediere fiind fie restrictivă - interzicerea utilizării telefoanelor, fie reactivă la situațiile negative cu care se confruntă.

O discuție delicată este cea referitoare la resursa umană și la măsura în care profesorii sunt deschiși la a utiliza tehnologia în mod pozitiv în cadrul orelor de curs și a ține ore de educație a siguranței online, probleme fiind în special la materiile menționate: profesorii de TIC și informatică sunt de fapt greu de găsit și sunt pregătiți să lucreze cu elevii de liceu și mai puțin cu cei de gimnaziu; la orele de dirigenție rareori se lucrează după noua programă și manuale, de cele mai multe ori, diriginții fiind profesori de diverse materii, fie recuperează ore din materia lor, fie se ocupă de problemele curente ale clasei, iar profesorii consilieri școlari sunt sporadic invitați.

O importanță deosebită în problematica integrării tehnologiei în educație o are și dotarea logistică a școlilor cu calculatoare și internet. Deși nu sunt publicate statistici recente, și îmbunătățiri în această direcție se fac an de an, în septembrie 2019, ministrul interimar al educației a declarat că la nivel național toate școlile au cel puțin un calculator și 95% au și conexiune la internet (Breaz, 2019). Disparitățile între rural și urban sunt foarte mari, adâncind discriminările și inegalitățile generate. Conform raportului Eurostat, în 2019, 34,6% dintre copiii sub 16 ani din România sunt în risc de sărăcie și excluziune socială, la fel 62,4% dintre familiile cu 3 sau mai mulți copii și 45,8% dintre familiile monoparentale, ceea ce contribuie decisiv la perpetuarea decalajelor și la inegalitatea de șanse la educație, a acestor copii (Eurostat, 2020c).

b. ***Analiza situației educației în perioada martie 2020 - prezent: pandemia COVID19***

Situația neașteptată, generată de pandemia COVID19 în urma căreia școlile au fost închise, iar finalizarea ultimelor 4 luni din anul școlar 2019-2020 s-a mutat în mediul online, a adus în lumina reflectoarelor nevoia de integrare a tehnologiei în educație și problema sub-finanțării învățământului și a disparităților pe care le provoacă. Mutând greutatea dotării și oferirii de acces la educația online pe umerii părinților - ordinul 4135/21.04.2020 prevede obligativitatea părinților de a asigura copiilor condiții pentru școala online -, la o lună după închiderea școlilor, ministra educației afirma că cca. 40% dintre elevi nu participă la lecțiile online, din lipsa dotărilor, neputându-se găsi soluții reale acestei probleme, ci doar o relaxare a condițiilor de notare și evaluare (Declarație Ministerul Educației, 2020). Pentru cei 63,7% dintre elevi care au continuat școala de acasă - conform studiului realizat în aprilie 2020 de Consiliul Național al Elevilor printr-un chestionar online la care au răspuns 11.958 de elevi, dar și de studiul IRES, 2020 -, interacționând cu ajutorul tehnologiei cu profesorii, situația nu a fost ușoară, depinzând atât de tipul de tehnologie, rețeaua de internet, cât și de competențele digitale, atât ale elevilor și părinților, cât și ale profesorilor. Materiile la care elevii raportează că s-au făcut cele mai multe ore online sunt limba română (74%), matematica (62%), limba străină 1 (49%), istoria (45%) și informatica (41%), utilizându-se diverse aplicații și platforme, de la cele direct - interactive, precum Zoom, Google meet, sau Skype, la cele indirect - interactive precum Google classroom, Microsoft Teams, Digitaliada, sau creându-se grupuri pe platforme de socializare, precum Facebook, sau Whatsapp, funcție în primul rând de competențele și capacitățile tehnico-digitale ale profesorului, dar și ale elevilor (IRES, 2020, Consiliul elevilor, 2020).

În condițiile date, de mutare subită a educației în mediul online, poate fi considerat un procent ridicat al profesorilor care s-au adaptat rapid, dovedind că dețin un set de competențe digitale, chiar dacă nu au participat la numeroase cursuri în domeniu - în 2018,

doar 4% din oferta de cursuri a CCD-urilor din țară viza competențele TIC (Horga, (coord.), 2018), iar, conform cercetărilor la nivel național tehnologia nu era foarte des utilizată în procesul de predare-învățare: mai puțin de jumătate dintre elevii chestionați în studiul Salvați Copiii, 2018 afirmă că folosesc tehnologia la clasă în cadrul orelor, inclusiv informatică, dar 87% dintre ei îl folosesc în pauze, și 40% pe ascuns, în timpul orelor (Grădinaru, 2019); studiul EUKids Online 2018 relevă că pe 30% dintre elevi, profesorii îi îndrumă să utilizeze internetul în siguranță și să îl utilizeze pentru a explora și învăța lucruri noi (Velicu, Balea, Barbovschi, 2019).

În perioada de început a pandemiei, o dată cu închiderea școlilor, s-au înmulțit informațiile direcționate către profesori de către inspectoratele școlare, sau alte structuri conexe, vizavi de modalitățile de învățare online: GOOGLE a oferit școlilor și profesorilor din România acces gratuit și informații despre modul de utilizare la aplicațiile educaționale Google Suite în limba română; platformele DIGITALIADA, EDUCRED și HUBPROEDUS au fost activate la nivel național ca și soluții de învățare online autohtone și au demarat cursuri online gratuite pentru profesori; platforma NARADIX, susținută de Ministerul Educației, un ONG și compania Cora România a oferit gratuit resurse educaționale pentru profesori și ore online susținute de personalități în diverse domenii; ȘCOALA.IT și KIDIBOT școli online pe tema roboticii și-au oferit cursurile online gratuit elevilor; ȘCOALApeNET, un site ce oferă informații și suport gratuit profesorilor referitor la utilizarea resurselor online sub forma de articole și webinarii; Casa Corpului Didiactic organizează webinarii educative pentru profesori referitoare la diverse aplicații educaționale de pe internet. Astfel, mai ales profesorii deja alfabetizați digital au putut folosi aceste soluții, cei care dispuneau de aceasta și aveau și elevi care aveau acces la tehnologie, urmare a stării de fapt anterioare acestei situații.

Deși în România accesul la internet este ridicat, aproape 90% din populație utilizându-l în ultimele 3 luni ale anului 2019 (Cuturela, et al., 2019) există disparități foarte mari între zonele geografice și între rural și urban, raportul ISE din 2018 arătând că

deși 81% dintre școli aveau acces la internet, în realitate existau județe în care mai mult de o treime dintre școli nu aveau internet: Vaslui 42%, Hunedoara 40% și Mehedinți 33%, în total 24% dintre școlile din mediul rural neavând acces la internet, față de doar 5% din mediul urban (Banca Mondială și MEN, 2018). Deși nu putem ști câte școli dispuneau de logistică necesară utilizării tehnologiei frecvent la orele de curs, chiar presupunând că situația s-a mai îmbunătățit, numărul profesorilor și al școlilor în care învățarea s-a făcut până în prezent doar tradițional rămâne ridicat la nivelul României, procentul de circa 40% dintre elevi care nu au beneficiat de învățarea online fiind relevant și totodată îngrijorător, prin prisma diferențelor și disparităților induse (Florian, Țoc, 2020, IRES, 2020).

Studiul realizat la nivelul Uniunii Europene în 2019 referitor la integrarea TIC în Educație (European Commission, 2019a,b) demonstrează o dată în plus disparitățile existente la nivelul școlilor din România, ceea ce ridică semne de întrebare vizavi de modul în care instituția școlară își îndeplinește rolul socializator, în perspectiva noilor tehnologii digitale. Raportul Comisiei Europene arată că în România, la nivelul învățământului primar și gimnazial, doar cca. 15% dintre școli sunt complet echipate digital, și doar 31% dintre licee, spre deosebire de 72% la nivel UE; doar 37% dintre elevii de gimnaziu și 49% dintre liceeni folosesc măcar o dată pe săptămână un calculator la școală, în scopul de a învăța, dar cei mai mulți folosesc telefonul personal în scop educațional în timpul orelor, cel puțin o dată pe săptămână: 43% elevi de gimnaziu și 53% liceeni, și în proporții mult mai mici folosesc propriile tablete sau laptop-uri; atât elevii cât și profesorii se declară încrezători în propriile competențe digitale, majoritatea valorilor fiind similare cu media UE, iar peste jumătate dintre părinți sunt foarte și mediu încrezători în capacitățile lor de a-și învăța copiii să utilizeze în siguranță și responsabil internetul (European Commission, 2019b).

Tabel 22: Situația implementării TIC în educație România - Comisia Europeană, 2019

Implementare TIC în educație 2019	România	Uniunea Europeană (28) + Islanda, Norvegia, Turcia	Diferența RO - UE
Școli complet dotate cu echipamente digital	ISCED 1: 14% ISCED 2: 16% ISCED 3: 31%	ISCED 1: 35% ISCED 2: 52% ISCED 3: 72%	-11% -36% -41%
Școli parțial dotate cu echipamente digital	ISCED 1: 86% ISCED 2: 84% ISCED 3: 69%	ISCED 1: 65% ISCED 2: 48% ISCED 3: 28%	21% 36% 41%
Elevi care folosesc computer la școală în scop educație / săpt.	ISCED 2: 37% ISCED 3: 49%	ISCED 2: 52% ISCED 3: 59%	-15% -10%
Elevi care folosesc la școală tableta personală în scop educativ/săpt.	ISCED 2: 7% ISCED 3: 14%	ISCED 2: 8% ISCED 3: 8%	-1% 6%
Elevi care folosesc la școală laptopul personal în scop educativ/săpt.	ISCED 2: 8% ISCED 3: 18%	ISCED 2: 12% ISCED 3: 15%	-4% 3%
Elevi care folosesc la școală telefonul personal în scop educativ/săpt.	ISCED 2: 43% ISCED 3: 69%	ISCED 2: 30% ISCED 3: 53%	13% 16%
Activități de programare/codare FETE	ISCED 2: 20% ISCED 3: 30%	ISCED 2: 18% ISCED 3: 15%	2% 15%
Activități de programare/codare Băieți	ISCED 2: 28% ISCED 3: 42%	ISCED 2: 24% ISCED 3: 34%	4% 8%
Încrederea elevilor în propriile competențe digitale*	ISCED 2: 2,98 ISCED 3: 3,05	ISCED 2: 2,90 ISCED 3: 2,91	0.08 0.14

Încrederea profesorilor în propriile competențe digitale*	ISCED 1: 2,92 ISCED 2: 3,11 ISCED 3: 3,13	ISCED 1: 2,99 ISCED 2: 2,91 ISCED 3: 2,94	-0.07 0.2 0.19
Încrederea părinților în propria capacitatea de a-și învăța copiii să utilizeze internetul în siguranță și cu responsabilitate medie și mare	ISCED 1: 76% ISCED 2: 76% ISCED 3: 67%	ISCED 1: 78% ISCED 2: 79% ISCED 3: 67%	-2% -3% 0
• Competențele digitale au fost măsurate pe cele 5 dimensiuni, conform DIGComp 2.0, iar datele reprezintă nota medie obținută, calculată pe o scală de la 1 la 4: 1 deloc/ 2 mică/ 3 medie / 4 mare			

(adaptare conform raport European Commission, 2019b, 2nd Survey of Schools: ICT in Education - Romania Country Report)

Totodată, trebuie reflectat în aceste condiții asupra diferenței dintre ceea ce exprimau rezultatele cercetărilor anterioare pandemiei și realitatea învățământului transferat ulterior în mediul online, în idea în care, există o discrepanță între ceea ce apărea ca o lipsă a competențelor digitale ale profesorilor, și ceea ce s-a dovedit că se poate face de fapt, de la sub 10% profesori care au participat la cursuri de dezvoltare a competențelor digitale, la peste 60% profesori care au utilizat platformele de învățare online - extrapolând rezultatele prezentate anterior.

Spre exemplu, revenind la școala în care am realizat studiile participativ-calitative descrise în capitolul precedent, care demonstrau o percepție scăzută a elevilor vizavi de utilizarea tehnologiei de către cadrele didactice, o cercetare realizată on-line, la nivelul aceleiași școli, în luna aprilie 2020 cu 445 de părinți ai copiilor de la ciclul primar și gimnazial, pentru a afla părerea părinților vizavi de activitățile educative derulate online, arată că 89% dintre cadrele didactice au luat legătura online cu copiii,

folosind cu precădere lucrul pe baza fișelor (56%), dar și forumuri interactive (21%). Mai exact, 30% au folosit Zoom, 25% Whatsapp și 28% Digitaliada - platforma pusă la dispoziție de MEN. Majoritatea copiilor au participat la orele online, deși doar 67,4% dintre ei au calculator personal, restul descurcându-se cu diverse alte aparate conectate la internet (tablete, telefoane, calculatorul părinților), cei mai mulți, peste 80% dintre elevi petrecând mai mult de o oră pentru a rezolva temele primite (44% între 3 și 4 ore). Întrebați despre dezavantajele învățării online pentru copiii lor, părinții consideră distanțarea socială și lipsa socializării ca principal dezavantaj al învățării online (51%), urmate de greutatea înțelegerii sarcinilor (16%), timpul mai mare de pregătire a temelor (15%) și dificultățile în utilizare (10%), per total, 65% dintre părinți afirmând că eficiența educației online este mai scăzută, și 27% considerând că este similară cu cea față în față. Aceste răspunsuri demonstrează pe de o parte capacitatea ridicată de adaptare a profesorilor și elevilor la noua situație, deși competențele lor digitale sunt inegale, și pe de altă parte o lipsă de înțelegere a realității online de către cei aproape 30% dintre părinți care consideră similare rezultatele învățării online cu cea față-în-față.

Concluzionând, efectele pandemiei COVID19 asupra educației din România prin accelerarea adoptării soluțiilor comunicării digitalizate prin internet, a „forțat" principalii actori educaționali să se adapteze mediului online și i-a determinat pe toți cei care au beneficiat de acces la tehnologie să își dezvolte abilitățile și competențele digitale, ducând școala la un alt nivel. Se speră că această transformare va fi păstrată și după revenirea în sala de clasă, când deja se va ști mai bine cum poate fi utilizată tehnologia pentru a completa și potența învățarea față în față, fără a o înlocui. În plus, în aceste condiții, nevoia de informare și formare în primul rând a profesorilor vizavi de oportunitățile și riscurile lumii virtuale pentru copii și adolescenți este cu atât mai mare, cu cât cresc competențele și timpul petrecut de elevi în mediul online.

Închiderea școlilor a afectat aproape toți elevii lumii, pe 1 aprilie 2020, 90% dintre școlile din 184 de țări erau închise, afectând

peste 1,5 miliarde copii (UNESCO, 2020), majoritatea încercând și făcând eforturi să continue educația în mediul online (https://en.unesco.org/covid19/educationresponse). În această perioadă, traficul de internet a crescut cu 50% în țările dezvoltate ale lumii, cu școlile și serviciile mutate în mediul online, ceea ce pentru copii și adolescenți se traduce în și mai mult timp petrecut pe internet, respectiv o expunere mai mare atât la oportunități, cât și la riscuri (Fleming S., 2020). UNICEF, ca și organizație mondială cu rol în protejarea copiilor, atrage atenția asupra creșterii riscurilor online pentru copii în această perioadă disruptivă, în care și mai ușor pot deveni victime ale cyberbullyingului, sextingului și altor forme de exploatare online, concluzii bazate pe rezultatele rapoartelor FBI și Europol (Buechner, 2020). În aceste condiții, UNICEF reîntărește poziția pe care toți cei implicați - părinți, profesori și reprezentanți ai industriei digitale trebuie să o adopte pentru a menține siguranța copiilor în mediul online: părinții să se asigure că tehnologia folosită de copii are toate setările de siguranță active, să discute deschis cu copiii asupra pericolelor online, să stabilească reguli clare vizavi de utilizarea internetului și să fie atenți la potențialele semne de stres pe care le arată copiii; profesorii trebuie să se informeze vizavi de noile politici referitoare la siguranța online a învățării mediate de tehnologie, să promoveze și monitorizeze comportamentul online pozitiv și să se asigure că copiii pot avea acces la consilierea școlară; companiile în domeniul tehnologiei să promoveze și asigure siguranța online și mijloace accesibile de educație digitală, să ofere suport și condiții de acces celor din medii dezavantajate (Buechner, 2020, Antonowicz et al., 2020).

În aceeași direcție, giganții industriei anunță periodic îmbunătățiri ale setărilor de siguranță și noi modalități de combatere a riscurilor online pe platforme precum *Facebook*, *Instagram,* sau *TikTok*, ultimele chiar la începutul lunii mai 2020: Facebook oferă noi facilități brandurilor pentru a asigura siguranța online, putând controla mai bine unde apar reclamele lor, Instagram adaugă noi capacități de a controla mesajele anti-bullying, iar TikTok lansează „Youth Portal”, un site pentru adolescenți și părinți cu noi resurse

educaționale, de la siguranță online la aplicații pentru creații grafice, disponibil în 15 limbi (Dubras, 2020).

În aceste condiții de incertitudine datorate pandemiei COVID19 asupra modului în care viața socio-profesională și educația vor continua offline sau/și online, dată fiind importanța majoră pe care internetul și tehnologia au dobândit-o, fiind principala soluție pentru asigurarea continuării activităților în condițiile izolării sociale, accentul s-a mutat pe dezvoltarea competențelor digitale atât ale copiilor, cât și ale profesorilor și părinților, cu toții învățând și aprofundând utilizarea diverselor programe, softuri și aplicații pentru a fructifica la maxim oportunitățile mediului online. Deși se trag numeroase semnale de alarmă asupra intensificării în această perioadă a riscurilor online, educația pentru siguranța pe internet nu este în prim - planul activităților din România, acum accentul fiind pe dezvoltarea competențelor digitale, astfel încât copiii să folosească tehnologia pentru a păstra contactul cu școala. De aceea, și ținând cont de rezultatele cercetării anterior realizate care demonstrează necesitatea informării actuale și comprehensive a profesioniștilor din educație și a părinților asupra acestei problematici, la care se adaugă provocările induse de utilizarea intensivă a internetului în perioada pandemiei, ideea de a grupa informațiile referitoare la avantajele și riscurile online pentru copii într-un ghid dedicat profesorilor vine în întâmpinarea acestor nevoi.

2. Propunere conținut *Ghid de mediere digitală școlară*

Deși conform documentelor DigComp 2.0 și 2.1 (Vourikari, et al., 2016, Carretero, et al., 2017) educația competențelor digitale include și educația pentru folosirea în siguranță a internetului (vizavi de riscurile online), informații referitoare la riscurile și oportunitățile internetului pentru copii și adolescenți nu se regăsesc în manuale, sau programe școlare, ci doar cei interesați le regăsesc în mediul online, dar sunt disparate, mai noi sau mai vechi, mai mult sau mai puțin congruente și validate științific, ceea ce induce un

anumit grad de incertitudine și nesiguranță pentru cei care le accesează, părinți și profesori deopotrivă. În România, în afara diverselor informații oferite de reviste, ziare sau blog-uri, marile companii de telecomunicații au inclus pe site-urile lor în ultimul an rubrici pentru atenționarea părinților vizavi de riscurile online. Spre exemplu, Telekom, oferă o rubrică cu detalii despre „siguranța copiilor pe internet”, și conexiune directă la aplicația „Happy Graf” dezvoltată de Asociația Telefonul Copilului; (https://www.telekom.ro/despre-noi/responsabilitate/piata-telecom/siguranta-copiilor-pe-internet/); Vodafone oferă aplicații de control parental prin Secure Net, o zonă a site-ului cu numeroase explicații vizavi de modul în care părinții pot controla accesul copiilor pe internet (https://www.vodafone.ro/personal/asistenta/aplicatii-si-servicii/secure-net/); Orange prin platforma de responsabilitate socială „Pentru Mâine”, oferă „educație digitală”, atât sfaturi și soluții pentru siguranța online, cât și oportunități de dezvoltare a competențelor digitale pentru copii prin ateliere online (https://responsabilitate-sociala.orange.ro/educatie-digitala/); Digiromânia oferă informații tehnice despre securitatea internetului pentru adulți, dar nu are o componentă specifică pentru siguranța online a copiilor (https://www.digiromania.ro/asistenta/ securitate); Kaspersky România pune gratuit la dispoziția părinților o aplicație de control și monitorizare a activității copiilor online, „Safe Kids” (https://www.kaspersky.ro/safe-kids).

Alături de aceste inițiative, două ONG-uri mai sunt active în acest domeniu, Salvați Copiii, prin „ora de net/sigur.info”, un site ce oferă încă din 2008 informații cuprinzătoare pentru copii, părinți și profesori vizavi de pericolele online și modalități de protecție, inclusiv posibilitatea de a reclama abuzuri și probleme de siguranță online, (https://oradenet.salvaticopiii.ro) și MediaWise, ce oferă resurse educaționale profesorilor pentru a susține ore de educație media și digitală la clasă pe teme diverse, de la cyberbullying, la fake-news și dezvoltarea competențelor de analiză și gândire critică asupra mass-mediei (http://mediawise.ro/resurse/resurse-educationale/). În lipsa unui curriculum obligatoriu pe aceste teme,

deși accesul la toate aceste informații este gratuit și doar la un click distanță, măsura în care profesorii și/sau părinții aleg să folosească aceste resurse educaționale este aleatorie, de obicei apelând la ele în cazurile în care apar problemele și mai puțin în scop preventiv.

Considerând școala mediul ce oferă oportunități de dezvoltare egale tuturor copiilor și ținând cont de recomandările la nivelul Uniunii Europene de formare în școală a competențelor digitale și de utilizare echilibrată a tehnologiei pentru sporirea stării de bine de la cele mai fragede vârste, nevoia unui ghid în această direcție o consider evidentă. Ceea ce lipsește din curriculum este educația sistematică și completă vizavi de oportunitățile și riscurile internetului pentru copii și adolescenți, deoarece materia din curriculumul obligatoriu „Tic și informatică" este proiectată să le dezvolte competențele digitale de comprehensiune a utilizării aplicațiilor și algoritmilor programelor. Astfel de inițiative au mai existat, în 2014 Salvați Copiii a realizat și publicat în cadrul unui program european, pe baza concluziilor cercetărilor din rețeaua *Eu Kids Online* 2010 - 2013, un „Ghid al utilizării în siguranță a internetului", dedicat profesorilor, cu explicații detaliate și modele de activități la clasă referitor la oportunitățile și mai ales la riscurile internetului (Roman, 2014). Ulterior acesta nu a fost reeditat sau reactualizat, iar în campaniile de conștientizare pe care organizația le-a derulat la nivel național s-au axat cu preponderență asupra bullying-ului și cyberbullying-ului, pe baza unor cercetări la nivel național asupra problematicii. Un alt model de bună practică este un ghid realizat în cadrul unui program european COST, în 2017, „Fii părinte smart în epoca digitală", dedicat părinților cu copii mici, maxim 8 ani, care cuprinde informații și sfaturi realizate în urma cercetărilor la nivel european în rețeaua *EU Kids Online* (Hawkins, Hyatt, 2017).

În aceeași idee, dar utilizând informații actuale, pe baza cercetărilor internaționale din ultimii 3-4 ani și a datelor empirice rezultate în urma cercetărilor locale realizate, propun realizarea unui *Ghid de mediere digitală școlară*, adresat inițial profesorilor consilier școlari.

Am ales în grupul țintă doar profesorii consilieri școlari, deoarece în contextul transformării digitale sociale cu ecouri în sistemul educațional, ei devin „profesori resursă", cu rolul de a sprijini toți actorii implicați - elevi, părinți și profesori - în a se adapta și depune toate eforturile în interesul superior al copiilor. Consilierea școlară reprezintă acel tip de consiliere adresată actorilor educaționali - elevi, părinți și profesori - în scopul maximizării efectelor educaționale pozitive ale școlii asupra elevilor. Ea se adresează tuturor și mai ales celor care la un moment dat trec printr-o situație dificilă, scopul principal fiind acela de eficientizare a randamentului școlar al elevilor și de îmbunătățire a climatului școlar, de minimizare a conflictelor cu efect perturbator asupra învățării. Consilierea vizează totodată și formarea competențelor psiho-socio-profesionale ale elevilor, și orientarea lor educațională și profesională în acord cu propriile capacități, atitudini și aptitudini, încercând permanent să ralieze finalitatea actului educativ la cerințele pieței muncii și ale societății globale. Modul de intervenție al profesorului consilier școlar implică atât ședințe de consiliere individuală cu elevii, părinții sau profesorii, cât și consiliere cu grupuri, cu clasele de elevi, părinții sau profesorii. În aceste condiții, ei pot deveni persoanele resursă, care au cea mai mare nevoie de informare asupra oportunităților și riscurilor internetului la copii și adolescenți, putând preveni și influența pozitiv relația tuturor celor implicați cu tehnologia, favorizând adaptarea și integrarea ei în școală.

Mai mult decât atât, profesorii consilieri școlari care își desfășoară activitatea în majoritatea grădinițelor, școlilor și liceelor din România, deja sunt focusați pe dezvoltarea la elevi a „abilităților soft" („*soft skills*") (Doyle, 2020), respectiv acele aptitudini non-tehnice, căutate pe piața muncii deoarece sunt transferabile și asigură mai mare succes în activitate. Principalele abilități *soft* sunt considerate: atributele personale și de personalitate care definesc modul în care o persoană comunică și relaționează cu ceilalți, se adaptează, colaborează, gândește creativ, are dezvoltate abilități de management al timpului, rezolvare a problemelor, gândire critică

sau rezolvarea conflictelor (Doyle, 2020). De aceea, „saltul" la a se implica activ în a promova siguranța online și dezvoltarea elevilor pe baza celor 8 arii incluse în ceea ce a fost denumit „inteligența digitală" („Digital Quotient" (DQ)) (Park, 2019) este mic, deoarece toate cele opt arii cuprinse în inteligența digitală sunt doar prelungiri în mediul digital a ceea ce profesorii consilieri școlari deja fac. DQ a fost definită pentru a reuni toate abilitățile, ce le depășesc pe cele anterioare (IQ, EQ) și asigură indivizilor capacitatea de a utiliza în mod productiv tehnologia digitală. Definirea diferitelor tipuri de inteligențe (IQ - bazată pe capacitățile cognitive; EQ - bazată pe capacitățile socio-emoționale și empatice) a fost legată de revoluțiile industriale prin care a trecut omenirea. O dată cu a 4-a Revoluție Industrială, a fost definită DQ - Inteligența Digitală. DQ reprezintă un set complex de abilități tehnice, cognitive, meta-cognitive și socio-emoționale, fundamentate de valorile umane universale prin care indivizii pot face față cerințelor societății actuale. Persoanele dotate cu DQ devin cetățeni digitali înțelepți, competenți și pregătiți să utilizeze, controleze și creeze tehnologie pentru avansul umanității. Prin DQ se stabilește baza pentru compararea și măsurarea competențelor digitale în 8 arii, prezentate în figura 16 (Park, Y., (ed.), 2019).

În aceste condiții, dată fiind pregătirea anterioară și formarea academică a tuturor profesorilor consilieri școlari (absolvenți ai facultăților de psihologie, sociologie sau pedagogie) a aborda astfel de teme legate de siguranța în mediul virtual cu elevii, devine doar o prelungire a activităților pe care oricum le desfășurau. Teme precum formarea identității, educația pentru o viață sănătoasă, managementul timpului, al emoțiilor, al conflictelor, capacitatea de comunicare asertivă, de gândire critică și implicare civică, prevenirea comportamentelor de risc, sunt doar câteva exemple de teme pe care profesorii consilieri școlari le abordează în activitățile lor curente de consiliere, cu clasele, grupurile sau indivizii. De aceea, analizând ariile vizate de dezvoltarea inteligenței digitale (DQ) considerăm, o dată în plus, că această categorie de profesori este cea mai pregătită să adreseze la nivelul școlii, cu elevii, părinții și profesorii temele

legate de siguranța online, și competențele digitale, în sensul formării unei atitudini de deschidere din partea tuturor actorilor educaționali pentru formare continuă și spre a-și educa propriile competențe digitale.

Figura 17: Componentele Inteligenței Digitale (DQ)

8 ARII ALE VIEȚII DIGITALE

IDENTITATEA digitală: capacitatea de a-și forma identitatea off-line și on-line **RESPECT PENTRU TINE ÎNSUȚI**
UTILIZAREA tehnologiei digitale: abilitatea de a folosi tehnologia în mod echilibrat, sănătos și civic. RESPECT PENTRU TIMP ȘI MEDIU
SIGURANȚA digitală: capacitatea de a înțelege și gestiona diversele riscuri online prin utilizarea sigură, responsabilă și etică a tehnologiei. RESPECT PENTRU VIAȚĂ
SECURITATEA digitală: abilitatea de a detecta și evita amenințările la siguranța datelor, aparatelor, rețelelor și sistemelor. RESPECTUL PROPRIETĂȚII
INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ digitală: capacitatea de a exprima și recunoaște emoții în interacțiunile intra și inter-personale. RESPECT PENTRU CEILALȚI
COMUNICAREA digitală: capacitatea de a comunica și colabora cu ceilalți utilizând tehnologia. RESPECT PENTRU REPUTAȚIE ȘI RELAȚII
COMPETENȚE digitale: abilitatea de a găsi, citi, evalua, sintetiza, crea, adapta și distribui informații, media și tehnologie. RESPECT PENTRU CUNOAȘTERE
DREPTURI digitale: abilitatea de a înțelege și respecta drepturile omului și legile în utilizarea tehnologiei. RESPECTUL DREPTURILOR

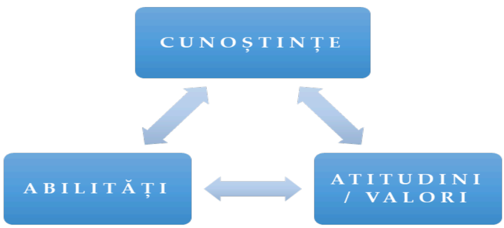
8 ARII ALE VIEȚII DIGITALE



3 NIVELE ALE MATURITĂȚII



3 COMPONENTE ALE COMPETENȚEI



(adaptare după Park, 2019)

Pentru a acoperi nevoile lor de informare pe tema modului în care copiii și adolescenții relaționează cu tehnologia consider că ar fi foarte util un material comprehensiv pe această temă, intitulat *„Ghid de mediere digitală școlară”*, în ideea în care va cuprinde exhaustiv informațiile necesare profesororilor consilieri școlari pentru a înțelege modul în care internetul influențează și afectează viața elevilor și a familiilor în prezent. Doar așa vor putea utiliza diverse strategii de mediere digitală în cadrul școlii, pentru a potența oportunitățile și minimiza riscurile internetului pentru copii și adolescenți. Acest ghid nu se dorește a fi o culegere de metode de a integra tehnologia în actul didactic, ci un material informativ, baza pentru activitatea profesorilor consilieri școlari, care în toate relaționările lor cu elevii, părinții și profesorii trebuie să țină cont și de modul în care accesul și utilizarea tehnologiei influențează holistic.

În acest sens, consider că *Ghidul de mediere digitală școlară* trebuie să cuprindă:

- informații referitoare la specificul comportamentelor digitale ale copiilor și adolescenților din România, conform ultimelor cercetări în domeniu, deoarece e important ca profesorii să știe la ce să se aștepte din partea copiilor;
- detalii despre oportunitățile internetului pentru ei, deoarece așa cum și cercetarea empirică în care au fost implicați a demonstrat, profesorii consilieri tind să aibă o percepție negativă asupra efectelor internetului asupra copiilor, fiind expuși cu predilecție cazurilor în care acestea afectează negativ copiii;
- informații complexe referitoare la riscurile internetului, deoarece s-a demonstrat că interesul actual este asupra situațiilor de bullying și cyberbullying, deși și celelate riscuri sunt prezente în viața online a copiilor din România;
- informații referitoare la strategiile de mediere digitală parentală, deoarece acestea influențează în cea mai mare măsură comportamentele online și offline ale copiilor;

- alte informații de interes, resurse informaționale și educaționale utile ca și punct de pornire pentru integrarea acestor subiecte în activitățile instructive cu clasele.

Înainte de a demara construcția ghidului, am considerat oportună realizarea unui studiu pilot, referitor la măsura în care aceste informații sunt considerate relevante și pentru grupul țintă, sau dacă mai sunt informații de care au nevoie și ar trebui adăugate. Date fiind constrângerile momentului, am realizat acest studiu utilizând un chestionar online, adresat la sfârșitul lunii aprilie 2020 exclusiv profesorilor consilieri școlari, atât prin grupurile online din București, cât și grupul de Facebook dedicat, primind astfel răspunsuri din toată țara.

3. Cercetare pilot asupra nevoilor profesorilor consilieri școlari referitor la conținutul Ghidului de mediere digitală[11]

Cercetarea pilot asupra măsurii în care conținutul Ghidului de mediere școlară digitală propus este considerat relevant de profesorii consilieri școlari s-a desfășurat online, printr-un chestionar (Anexa 5) ce a fost completat de 40 de profesori consilieri școlari în perioada 24 aprilie - 10 mai 2020, fie accesând link-ul trimis în rețeaua grupurilor de profesori consilieri școlari din sectoarele Municipiului București, fie link-ul de pe grupul Facebook dedicat, al profesorilor consilieri școlari din România.

Scopul cercetării a fost de a verifica în ce măsură conținutul propus a fi inclus în acest Ghid de mediere digitală școlară corespunde nevoilor și așteptărilor resimțite de profesorii consilieri în activitățile lor, în general, cu atât mai mult în perioada pandemiei COVID 19 și a mutării învățământului în mediul online.

Pornind de la principalele elemente de conținut propuse a fi incluse în Ghid, ipotezele de lucru ale acestei cercetări pilot au fost:

---

[11] Rodideal, A., (2020). Arguments for a school digital mediation guide for Romanian counselor teachers, *Logos Universality Mentality Education Novelty: Social Sciences*, Vol. 9, nr. 1

1. *Profesorii consilieri școlari sunt conștienți de rolul lor în medierea digitală a copiilor și familiilor și caută pro-activ informații în această direcție.*
2. *Profesorii consilieri școlari sunt în egală măsură interesați de toate oportunitățile și riscurile internetului pentru copii și adolescenți.*
3. *Profesorii consilieri școlari sunt interesați în egală măsură de toate strategiile de mediere digitală parentală expuse.*
4. *Profesorii consilieri școlari înțeleg utilitatea tehnologiei în educație, o utilizau și intenționează să utilizeze și în continuare, fiind interesați de noile aplicații și metode de comunicare online.*

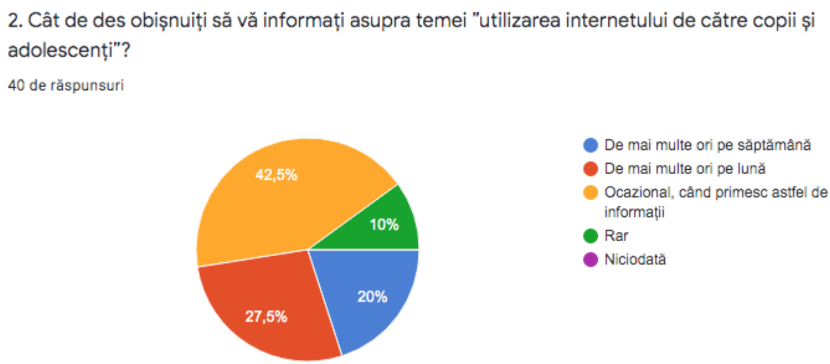
Chestionarul a cuprins 21 de întrebări, între care: o întrebare legată de înțelegerea condițiilor de confidențialitate și acord consimțit asupra participării, 13 întrebări închise și deschise, iar ultimele 7 întrebări de identificare. Între cei 40 de respondenți este doar 1 bărbat - ceea ce este în acord cu distribuția de gen majoritar feminină din sistemul de învățământ. Jumătate dintre respondenți sunt din București, ceilalți din diverse județe ale țării, 90% au vârsta între 36 și 55 de ani, doar 1 persoană are sub 35 de ani și 3 persoane peste 56 de ani. Marea majoritate sunt profesori titulari, peste 80% dintre ei au gradul I și II, doar 2 profesori sunt debutanți, cei mai mulți predau la nivel gimnazial (25 de persoane), urmați de cei ce predau la liceu (18 persoane), la nivel primar și preșcolar câte 12, respectiv 13 profesori. Trebuie menționat, că pentru a împlini norma de 1 profesor la cel puțin 800 de elevi, deseori profesorii consilieri școlari activează simultan în mai multe unități, combinate funcție de proximitatea spațială, nu de nivel - pot fi la liceu și grădiniță, sau gimnaziu și liceu, sau orice altă combinație.

Deși o principală limită a acestui chestionar este lipsa de reprezentativitate datorată numărului mic de răspunsuri - 10% dintre consilierii din București și sub 10% total țară - date fiind caracteristicile respondenților și gradul ridicat de omogenitate al opiniilor în acest segment profesional, considerăm răspunsurile ca fiind valoroase pentru acest studiu pilot, putându-ne baza pe ele în construcția ghidului.

În ceea ce privește rezultatele pe care le vom interpreta doar la nivel de frecvențe, deoarece pentru acest micro-studiu sunt suficiente pentru a înțelege mai bine modul în care profesorii consilieri percep relația copiilor cu tehnologia și cum înțeleg să îi ajute în această direcție. Astfel, urmărind ipotezele de lucru, constatăm că nu întotdeauna se confirmă, inerția și rezistența sistemului la noutățile tehnologice, fiind încă mari.

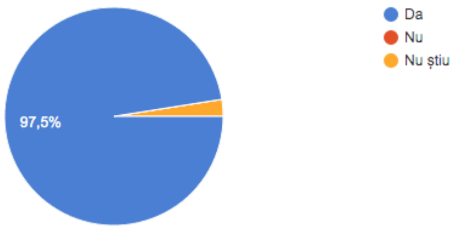
Astfel, în primul rând, rezultatele arată că interesul profesorilor consilieri pentru problematica utilizării internetului de către copii și adolescenți nu este foarte mare: o persoană „nu știe" dacă o interesează, iar mai mult de jumătate dintre respondenți se informează rar sau ocazional, doar dacă primesc informații despre acest subiect. Chiar dacă ceilalți, aproape jumătate, se interesează des - de mai multe ori pe lună - sau foarte des - săptămânal (20%) și nimeni nu a răspuns „niciodată", ipoteza de la care am pornit nu se confirmă, neputând considera că profesorii consilieri școlari sunt mai interesați de această problematică, în urma răspunsurilor primite.

Figura 18: Nivelul de interes al profesorilor consilieri școlari asupra utilizării internetului de către copii și adolescenți



3. Considerați că v-ar fi util în activitatea profesională să cunoașteți mai multe detalii despre tema "utilizarea internetului de către copii și adolescenți"?

40 de răspunsuri

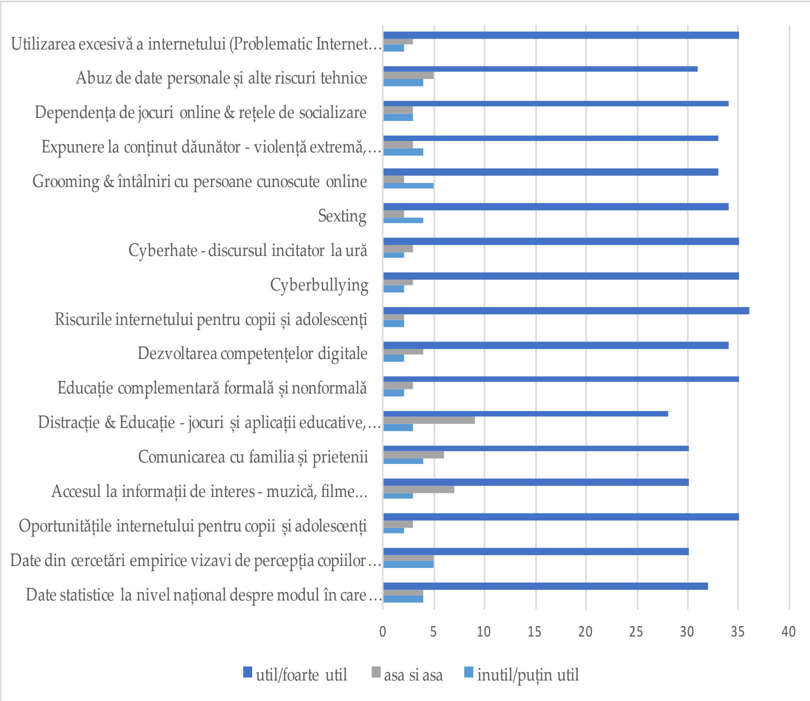


(prelucrare chestionar online adresat profesorilor)

În ceea ce privește subiectele de interes pentru profesori referitor la informarea vizavi de comportamentele digitale ale copiilor, constatăm că toate sunt de interes pentru majoritatea dintre ei, dar valori foarte ridicate (peste 30 de răspunsuri) au doar variantele legate de informațiile despre: oportunitățile și riscurile internetului în general, între care doar cyberbullying-ul, cyberhate-ul și dependența de jocuri online & utilizarea de rețele de socializare au scoruri mari. Neașteptate sunt cele 3-4 răspunsuri care consideră inutile, sau puțin utile toate subiectele, cu preponderență informațiile din cercetări despre comportamentul online al copiilor. Deși la toate subiectele peste jumătate dintre respondenți răspund că sunt foarte interesați, în particular un interes mai scăzut se constată față de dezvoltarea competențelor digitale, modurile în care copiii utilizează tehnologia - muzică, jocuri, etc. - și relaționează cu familia pe acest subiect, dar și problemele legate de abuzul de date personale și problemele tehnice, probabil datorită înclinației acestui grup țintă spre problemele de ordin psiho-socio-educațional. La întrebarea deschisă pe același subiect, s-a menționat nevoia de informații legate de efectele negative asupra sănătății fizice a copiilor și nevoia de exemple concrete prin care toate aceste informații pot fi prezentate copiilor sau părinților. În concluzie, nici a doua ipoteză de lucru nu se confirmă, profesorii consilieri dovedindu-se interesați în special de riscurile internetului pentru copii și mai puțin de

modul în care aceștia îl folosesc, probabil efect al „deformării profesionale" de a se centra pe ceea ce afectează starea de bine a elevilor.

Figura 19: Informațiile de interes pentru profesorii consilieri școlari față de subiectele legate de utilizarea internetului abordate într-un *Ghid de mediere digitală școlară*

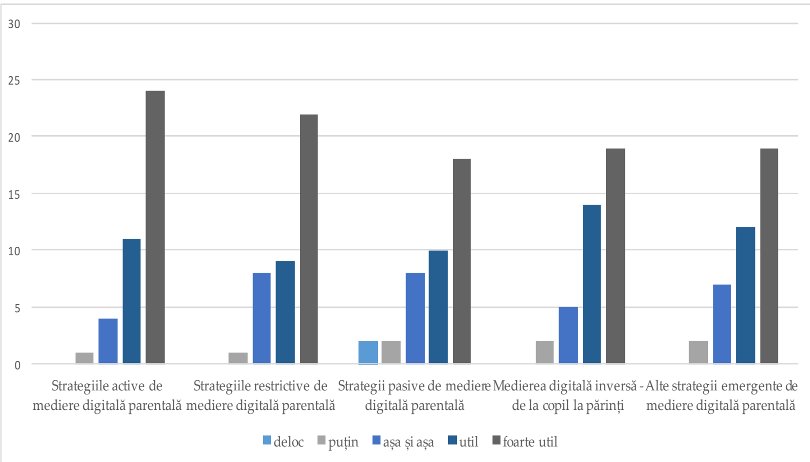


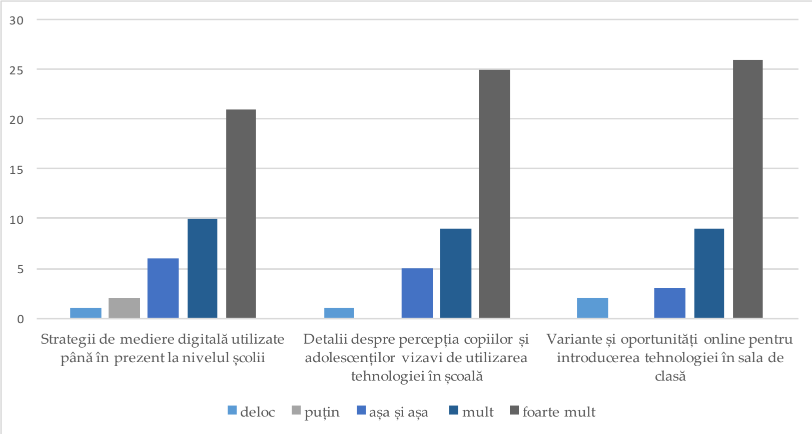
(prelucrare chestionar online adresat profesorilor)

În legătură cu medierea digitală parentală, trebuie menționat că în corpul întrebării s-a explicat termenul, dar în formularea itemilor de răspuns, în mod intenționat s-au păstrat termenii „tehnici" fără detalii suplimentare, deoarece am considerat că profesorii consilieri școlari sunt familiarizați cu astfel de termeni și sunt capabili să le subînțeleagă sensul. Aproximativ jumătate dintre respondenți consideră foarte utile toate informațiile despre medierea

digitală parentală, fie activă, restrictivă, pasivă, inversă, sau emergentă, cel mai mic interes fiind pentru strategiile pasive de mediere digitală, posibil din cauza confuziei asupra termenului și necunoașterii subiectului - 12 răspunsuri consideră deloc, sau puțin interesant acest subiect. În ceea ce privește răspunsurile la întrebarea deschisă pe această temă, se constată puține răspunsuri, interesul fiind pentru partea practică, studii de caz, sau prezentare a unor ong-uri care oferă consiliere în acest domeniu. În concluzie, a treia ipoteză se confirmă, dat fiind că în ceea ce privește distribuția răspunsurilor între cele cinci tipuri de mediere digitală parentală expuse, cca. 70% dintre respondenți le consideră pe toate utile și foarte utile, a fi introduse în ghid.

Figura 20: Informațiile de interes pentru profesorii consilier școlari față de subiectele legate de medierea digitală parentală și școlară abordate într-un *Ghid de mediere digitală școlară*



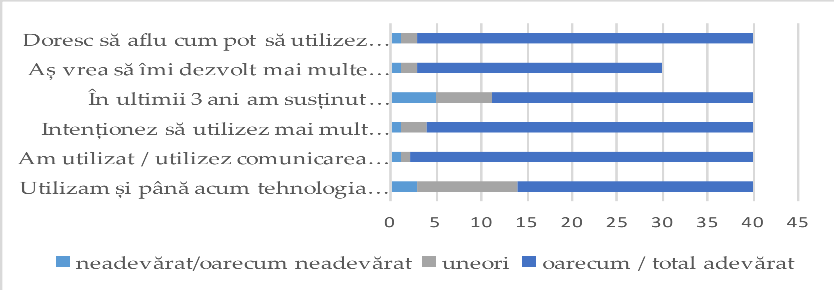


(Prelucrare chestionar online adresat profesorilor)

Părerile profesorilor vizavi de utilizarea tehnologiei în educație, au fost sondate printr-o suită de întrebări, atât referitoare la situația lor particulară, cât și la cea generală. În primul rând se constată orientarea lor către viitor, fiind mai puțin interesați de strategiile de mediere digitală utilizate până în prezent în școală și mai mult de a afla variante și oportunități de a introduce tehnologia în școală și percepția elevilor asupra acesteia. Profesorii recunosc că până în prezent au utilizat mai puțin tehnologia la ore, răspunsurile fiind aproape egal împărțite între „uneori", „oarecum adevărat" și „total adevărat", față de perioada pandemiei, în care cea mai mare majoritate folosesc comunicarea mediată de tehnologie - dublu față de cei care au răspuns că o utilizează deja - și în procente similare afirmă că o vor face și în viitor, la clasă, considerând că pentru elevi sunt mai atractive orele în care intervine și digitalul. Pe de altă parte, întrebați ce fel de aplicații consideră că le sunt utile la clasă, pe primul loc, detașat, sunt filmele educative urmate de prezentări power-point, diversele aplicații de evaluare prin întrebări (quiz), sau pentru a crea materiale audio-video, sau a interacționa prin platforme tip etwinning fiind mai puțin apreciate, pe ultimele locuri fiind utilizarea rețelelor de socializare pentru a păstra contactul cu elevii sau părinții. Răspunsurile deschise demonstrează că o parte

dintre profesorii consilieri s-au adaptat și utilizează pe perioada pandemiei diverse platforme și aplicații interactive, precum Zoom, Google Classroom, Kahoot, funcție de cerințele școlii.

Figura 21: Nivelul de interes al profesorilor consilieri școlari față de integrarea tehnologiei în educație



(Prelucrare chestionar online adresat profesorilor)

Pentru a aprofunda măsura în care profesorii consideră utilă tehnologia în procesul educațional, două întrebări deschise au chestionat la ce materii consideră că este mai mult sau mai puțin util/potrivit a se folosi tehnologia. Răspunsurile variază, doar 11 profesori consideră că la orice materie poate fi utilizată, ceilalți considerând fie științele exacte (11 răspunsuri), fie cele umaniste (13 răspunsuri), ca putând beneficia de tehnologie, iar materiile ce dezvoltă abilități - precum educația fizică, sau plastică - ca fiind cele mai nepotrivite pentru a utiliza aplicațiile internet (7 răspunsuri). În ceea ce privește materiile la care nu este potrivită educația online cele mai multe sunt non-răspunsurile (10), urmate de cele care indică materiile vocaționale, practice și orele de laborator ca neputând fi predate cu ajutorul tehnologiei. În concluzie, cea de-a patra ipoteză de lucru se verifică parțial, în ideea în care pe de o parte profesorii consilieri consideră utilă tehnologia în procesul educațional, au folosit-o, o folosesc și intenționează să o facă și în continuare, consideră că poate fi folosită în educație, la materiile predate de ei, inclusiv consilierea elevilor, dar pe de altă parte răspunsurile lor dovedesc că sunt încă nesiguri și preferă utilizarea aplicațiilor

digitale non-interactive, tradiționale, în special filmele educative, și mai puțin de cele interactive, neimaginându-și cum pot fi predate materiile vocațional-aplicative prin internet.

4. Concluzii asupra conținutului Ghidului de mediere digitală școlară

Necesitatea unui *Ghid de mediere digitală școlară* emerge având în vedere situația de fapt anterioară și actuală determinată de pandemia COVID19, coroborat cu rezultatele studiilor realizate și ale studiului pilot asupra interesului profesorilor consilieri școlari vizavi de conținuturile de interes față de acest ghid. Ținând cont de lipsa de informații congruente și consistente la nivelul curriculumului școlar referitoare la modul în care copiii și adolescenții relaționează cu tehnologia, oportunitățile și riscurile la care sunt expuși, modalitățile eficiente de a integra o integra în procesul educațional, nevoia unui astfel de ghid este o necesitate.

Ținând cont de rezultatele cercetărilor realizate, de recomandările vizavi de educația digitală și dezvoltarea competențelor digitale ale copiilor, inclusiv pe cele de utilizare în siguranță a tehnologiei și de modul în care copiii și familiile utilizează și relaționează cu tehnologia și de experiența generată de închiderea școlilor și mutarea învățării în online, principalele subiecte propuse a fi introduse în acest *Ghid de mediere digitală școlară* vizează:

- Un capitol informativ asupra modului în care copiii și familiile utilizează internetul în România, conform cercetărilor recente în domeniu, pentru a familiariza profesorii vizavi de comportamentele și interesele lor online.
- Un capitol explicativ vizavi de tipurile de oportunități și tipurile de riscuri pe care copiii și adolescenții le întâlnesc în mediul virtual, cu definirea și detalierea fiecăruia. În ceea ce privește oportunitățile vor fi explicate cele legate de comunicare și relaționare, informare și educare, dezvoltare personală, a competențelor digitale și creative și pregătirea pentru accesul pe

piața muncii. În ceea ce privește riscurile, vor fi menționate toate, atât cele de ordin fiziologic ce afectează starea de sănătate fizică, cât și cele ce afectează la nivel psiho-emoțional, adâncind deficiențele sau provocându-le, cu efecte negative asupra calității vieții personale și familiale. O atenție aparte se va acorda cazurilor elevilor cu tulburări de învățare și cerințe educative speciale, ca și categorie vulnerabilă la riscurile online.

- Un capitol va fi dedicat problematicii medierii digitale familiale, respectiv explicării clasificării și consecințelor diferitelor strategii de mediere digitală utilizate de părinți pentru a media relația copiilor cu tehnologia.
- Un capitol va detalia modalitățile prin care școala și profesorii pot utiliza tehnologia în sens educativ, cum anume pot potența învățarea prin apel la tehnologie, pe baza unor modele de succes deja implementate în alte țări.

Consider că astfel, primind în mod unitar informații actuale și relevante asupra problematicii și înțelegând implicațiile și ramificațiile integrării tehnologiei în viața socială a tuturor membrilor familiilor, profesorii consilieri școlari vor putea oferi suport adecvat tuturor actorilor implicați, elevi, părinți și profesori în ceea ce privește potențarea avantajelor și minimizarea riscurilor tehnologiei. Informațiile prezentate în ghid vor fi bazate pe date actuale, selectate din comunicările și cercetările științifice din România și străinătate asupra subiectului, dar și pe concluzii identificate prin prezentul demers de cercetare și vor fi prezentate în format online, sub forma unei broșuri ce se regăsește în Anexa 6.

„Nu fi mâhnit când îți iei rămas bun.
O despărțire este necesară unei noi reîntâlniri.
Și regăsirile sunt lucruri sigure pentru adevărații prieteni"
(Richard Bach, Iluzii, 1977)

CAPITOLUL VII.
DISCUȚII ȘI CONCLUZII FINALE

În actualul context socio-cultural, în care internetul și tehnologia digitală au devenit parte a vieții de zi cu zi pentru aproape 60% din populația globului (Kemp, 2020a), integrându-se tot mai mult în funcționarea instituțiilor sociale și preconizându-se schimbări sociale fundamentale din această perspectivă în următorii 15 ani, interesul pentru a studia efectele acestei „mediatizări profunde" („deep mediatization") (Hepp, Hasebrink, 2018) crește direct proporțional cu rapiditatea transformărilor. Ancorată în acest cadru, lucrarea de față se centrează pe studiul legăturilor dintre copii - familie și tehnologie, neputând ignora intersecția cu instituțiile educaționale și contextul socio-politic-cultural. Scopul demersului teoretic și empiric realizat a fost de a releva noi perspective utile în discuția despre riscurile și oportunitățile internetului pentru copii și adolescenți.

Prin suprapunerea mai multor perspective teoretice asupra fenomenului „mediatizării profunde", indestructibil legat de „individualizare", „globalizare" și „comercializare" (Hepp, Hasebrink, 2018, p.17) și utilizarea unui amestec de metode și tehnici cu preponderență calitative, acest demers de cercetare oferă informații suplimentare asupra modului în care copiii, familiile și școala românească integrează tehnologia în practicile lor curente, oferind și direcții de îmbunătățire a acestor demersuri, în scopul de a potența avantajele și a minimiza riscurile internetului pentru copii. Pornind de la premiza acceptată a importanței dezvoltării competențelor digitale (Livingstone et. al, 2011, 2016, Rodriguez de

Dios, 2018) am căutat răspunsuri la întrebările care au direcționat cercetarea: *ce se întâmplă cu copiii și adolescenții în această lume fracționată de accesul inegal și competențele diferite în a utiliza tehnologia? Cum îi afectează și cum pot fi minimizate efectele diferitelor nivele de discriminare pentru ei, astfel încât să beneficieze de șanse egale într-un viitor în care prezența tehnologiei este o certitudine?* De aceea, aprofundarea cunoașterii asupra modului în care copiii, părinții și școala utilizează tehnologia digitală în țara noastră, comparativ cu alte țări europene, a modului în care adulții semnificativi din viața copiilor mediază relația lor cu tehnologia digitală au ghidat evoluția cercetării. În continuare vor fi prezentate principalele concluzii, modul în care acestea pot fi utilizate și care este relevanța lor pentru viitor.

1. Sinteza cercetărilor realizate

Numeroasele cercetări realizate asupra modului în care copiii, adolescenții și adulții utilizează tehnologia (Eurostat, 2020, Smahel et al., 2020, Velicu, et al. 2019, Grădinaru, 2019) au demonstrat existența a numeroase riscuri, alături de avantajele asociate utilizării tehnologiei de către copii și adolescenți. Soluția considerată în acest caz este formarea competențelor lor digitale, ca și bază a creșterii capacității lor de reziliență, alături de introducerea unei legislații adaptate, care să reglementeze modul în care industria creatoare de conținut și tehnologie digitală adresează această problematică (European Commission, 2018, Livingstone, 2017). În acest context, rolul instituțiilor fundamentale în socializarea copiilor, familia și școala se „îmbogățește" cu noi dimensiuni în sfera a ceea ce am numit „digitală", acestea devenind principalii actori, care prin diverse strategii de mediere digitală parentală și școlară pot influența decisiv relația copiilor cu tehnologia și efectele ei asupra dezvoltării și stării lor de bine.

În această direcție, prima parte a cercetării realizate a vizat analiza sistematică a literaturii de specialitate pentru a identifica punctele comune ale cercetătorilor referitoare la strategiile de

mediere parentală utilizate de părinți și efectele lor. Principalele obiective au fost: (1) construirea unui model comprehensiv a strategiilor de mediere digitală parentală conturat de efectele lor asupra copiilor și adolescenților și identificarea principalelor condiții care le delimitează și influențează apariția; (2) descoperirea acelor strategii emergente de mediere digitală parentală care influențează suplimentar acest proces; (3) identificarea minusurilor în cunoaștere și a zonelor în care cercetarea trebuie aprofundată. Analizând și comparând 28 de studii internaționale, realizate în perioada 2016-2020 asupra modului în care părinții mediază relația copiilor cu tehnologia am putut construi un model comprehensiv al strategiilor de mediere digitală utilizate de părinți. Acest model conține mix-ul de strategii de mediere digitală parentală, ce variază funcție de vârsta copiilor pe un continuum, de la activ la pasiv, de la părinții care prin diverse metode încearcă să își ajute copiii să descopere în siguranță lumea virtuală - utilizând diverse tipuri de mediere activă, restrictivă sau participativă - la cei care doar oferă copiilor acces la tehnologie, achiziționând-o pentru ei.

Diverse variabile influențează utilizarea uneia sau a alteia dintre strategiile de mediere digitală identificate - structura familiei, nivelul de educație, socio-economic și dezvoltarea competențelor digitale ale părinților, sau stilul parental. Dar, spre deosebire de stilurile parentale care au un caracter constant, definind o viziune unitară a părinților vizavi de creșterea și îngrijirea copiilor, stilurile de mediere digitală variază, părinții utilizându-le alternativ în construcția socială a viții de zi cu zi, funcție de vârsta copiilor, de context, nivelul de stres, sau de confruntarea cu riscurile online. În plus, specificul tehnologiei, permanenta noutate și totodată multitudinea de forme prin care poate fi accesat internetul, conduce la identificarea de tipuri emergente de mediere digitală: medierea digitală reactivă (ca și reacție la cerințele sau situațiile neanticipate cu care se confruntă copiii), dublată de medierea inconsecventă (datorată diversității de aparate, aplicații și tipuri de conținut, a transmediei care implică abordări diferite). Acestora, li se suprapun medierea inversă (realizată de copii asupra părinților, studiile

demonstrând că deseori copiii sunt cei care îi învață pe părinți să utilizeze tehnologia în anumite contexte și situații) (Correa, 2015, Nellisen, Van den Bulck, 2017), și modelarea, conștientă sau nu (similar cu socializarea „tradițională”, ceea ce fac părinții are influențe „educative” mai mari decât ceea ce le spun copiilor că trebuie făcut).

Toate strategiile de mediere scad o dată cu creșterea în vârstă a copiilor, deși toate riscurile se intensifică pe măsura dezvoltării spre adolescență și tinerețe a copiilor. Efectele pozitive sau negative ale utilizării diverselor strategii de mediere digitală parentală pot fi constante, sau relative la situație. Strategiile de mediere digitală suportive și participative au întotdeauna efecte pozitive, așa cum medierea inconsecventă și cea pasivă, au efecte negative. Restul, medierea instructivă, control-asertiv sau agresiv, reactivă, permisivă, supravegherea, modelarea și medierea inversă pot avea atât efecte pozitive cât și negative, în funcție de context, de aplicare și de modul în care copiii o percep. Astfel, la fel ca în lumea offline, și în cea online, părinții sunt responsabili de măsura în care își pregătesc copiii să facă față provocărilor de orice fel, atât prevenindu-i asupra pericolelor, cât și antrenându-le capacitatea de reziliență. Dar în calitate de „imigranți digitali” (față de copiii „nativi digitali”) (Nelissen, Van den Bulck, 2017) s-a constat că un rol semnificativ în succesul oricărui mix de strategii de mediere digitală îl are percepția părinților asupra auto-eficacității lor în utilizarea tehnologiei (Bartau-Rojas, et al., 2018, Nikken, 2018). Cu cât aceasta este mai mică, cu atât apar mai des medierea inversă și alte tipuri de mediere emergente, de la restrictivă la inconsecventă, sau dimpotrivă, pasivă, cu efecte negative.

Mai mult decât recunoașterea caracterului biunivoc al socializării, de la părinți la copii, și invers de la copii la părinți, în ceea ce a fost numit „efectul copilului” (Bell, 1968, în Nelissen, Van den Bulck, 2017), interacțiunea în zona digitală unde părinții deseori pot fi depășiți de copiii care devin „experți” în utilizarea anumitor aplicații sau aparate, are efecte suplimentare asupra dinamicii funcționării familiei, obligând părinții să poziționeze copiii ca și

persoane cu agenție, capabili de participare activă în mediul online, dar și offline. Cercetările realizate în această direcție confirmă existența acestui tip de strategie de mediere digitală, cu efecte pe de o parte pozitive (deoarece ajută adulții să deprindă competențe digitale) (Correa, 2015), dar și negative (deoarece generează o creștere a conflictelor legate de utilizarea mediei în familie) (Nelissen, Van den Bulck, 2017).

Această analiză sistematică a literaturii a relevat nevoia de studii empirice aprofundate, calitative sau cantitative, care să identifice integrarea complexă a diferitelor tipuri de tehnologii în familie, a conținuturilor accesate, dar și efectele diferitelor tipuri de strategii de mediere digitală emergente, precum: medierea digitală inversă, asupra rezultatelor transformării rolurilor tradiționale în familie; strategia prin modelare, asupra efectelor medierii active și a măsurii în care copiii își ascultă părinții; strategiile reactivă și inconsecventă asupra aplicării tuturor celorlalte tipuri de strategii. În plus, trebuie găsite metode de cercetare care să contracareze erorile de percepție și răspunsuri conformiste, în sensul în care s-a constat o diferență semnificativă între medierea raportată de copii și părinți, dar au fost și evidențiate tipurile și efectele strategiilor de mediere digitală utilizate de membri familiei extinse asupra copiilor. Nu în ultimul rând, s-a constatat că majoritatea cercetărilor vizează aspectele negative și riscurile internetului, fiind prea puțin cercetate oportunitățile pe care tehnologia le aduce copiilor, și în general eficientizării ritmului de zi cu zi a funcționării familiilor.

Trebuie menționat că acest model comprehensiv, amestecul strategiilor de mediere utilizate de părinți pentru a gestiona relația copiilor cu tehnologia digitală, confirmat și de studiile cantitative la nivel internațional analizate (Smahel et al., 2020, Kaspersky, 2019, Gillen, et al., 2018), are valoare teoretic-conceptuală, fiind sensibil la diferențele socio-culturale, așa cum demonstrează și studiul comparativ între cele 19 țări din Europa incluse în valul 4 al studiului EU Kids Online (Smahel et al., 2020). Rolul lui este să ghideze cercetarea, acțiunile specialiștilor în domeniu și în cele din urmă, chiar părinții în a-și perfecta strategiile de mediere digitală

utilizate, deoarece este semnificativ rolul familiei în procesul de potențare oportunități - minimizare riscuri și dezvoltare a competențelor digitale.

De aceea, interesați fiind de situația din țara noastră, cercetarea s-a centrat în continuare pe situația copiilor și familiilor din România, utilizând o metodologie calitativ-participativă pentru evidențierea percepțiilor copiilor, părinților și profesorilor asupra subiectului riscurilor și oportunităților internetului, strategiilor optime de mediere digitală parentală și școlară. Dată fiind importanța dezvoltării competențelor digitale ale copiilor, atât ca și măsură preventivă în minimizarea riscurilor, dar mai ales pentru potențarea oportunităților aduse de internet și tehnologia digitală, rolul școlii este considerat fundamental în a le perfecționa, pe bazele a ceea ce familia a „construit" deja. Colaborarea și susținerea reciprocă între școală și familie în această direcție este un deziderat și totodată o condiție esențială, așa cum prevăd documentele oficiale elaborate de Ministerul Educației, în acord cu recomandările europene (MEN, 2019a, 2019b).

În această direcție, analizând inițial rezultatele cercetărilor cantitative reprezentative la nivel național asupra modului în care copiii români utilizează internetul și se consideră mediați digital, în perioada septembrie 2018 - noiembrie 2019 am realizat o serie de cercetări empirice, calitativ-participative, utilizând metode art-creative clasice și inovative într-o școală din București, în dubla calitate de cercetător și profesor consilier școlar. Subscriindu-le întrebării de cercetare inițiale, demersul studiului a continuat cu aprofundarea cunoașterii, pe baza următoarelor întrebări:

1. *Ce înseamnă internetul pentru copii?*
2. *Cum consideră copiii că le este influențată viața de existența internetului?*
3. *Ce oportunități și riscuri ale internetului pentru copii și adolescenți cunoaște fiecare dintre cele trei grupuri țintă: copiii, părinții și profesorii?*
4. *Ce strategii de mediere digitală sunt utilizate?*

5. *Pe cine consideră fiecare dintre actorii implicați - copiii, părinții și profesorii - ca fiind responsabili pentru reducerea și prevenirea riscurilor internetului la copii?*

Concluziile studiilor empirice, interpretate prin prisma concluziilor cercetărilor reprezentative la nivel național, realizate în anul 2018 (Grădinaru, 2019, Velicu et al., 2019) arată că utilizarea ridicată a internetului, în special de pe telefoanele mobile este considerată o activitate ludică, distractivă, de petrecere a timpului liber, de către copii, și mult mai puțin asociată cu educația școlară. În acest sens, internetul ajută mai mult la realizarea temelor, fiind mai puțin folosit la școală, în procesul de predare-învățare. O concluzie importantă, este aceea că o mare parte dintre copiii incluși în cercetare nu își pot imagina viața fără tehnologia existentă, deși conștientizează avantajele pe care le are timpul petrecut fără ea: comunicare directă îmbunătățită cu prietenii, familia, timp pentru activități în aer liber, citit, hobby-uri, dar și scăderea riscurilor asociate sănătății fizice și psihice - generate de cyberbullying și accesul la informații nepotrivite vârstei. O parte dintre copii, îndeosebi cei mai mari (13-15 ani) sunt conștienți de riscurile internetului și de necesitatea de a fi restricționate unele conținuturi, sau jocuri pentru copiii mai mici, considerând rolul părinților și al creatorilor din industria ITC fundamental. Școala însă, probabil datorită utilizării minimaliste a tehnologiei în activitățile asociate, nu este recunoscută de copiii cu vârste între 11 și 15 ani ca având vreun rol în educația lor digitală. Utilizarea metodei hărții empatice, alături de metode art-vizuale prin desen, eseuri și grile de interviu structurate a relevat mai mult decât măsura în care copiii cunosc și conștientizează avantajele și riscurile internetului și percepțiile lor subiective, ascunse asupra tehnologiei, ce variază de la pozitiv la negativ, de la bucurie, plăcere, veselie, curiozitate, la plictiseală, tristețe, furie, singurătate. În ceea ce privește medierea digitală parentală, copiii declară mai ales tipuri restrictive și pasive, în contrast cu cele active, de instruire apropos de riscurile și oportunitățile mediului virtual. În schimb, medierea inversă este

deseori menționată, copiii considerându-se superiori părinților din punct de vedere al competențelor digitale.

Utilizarea metodei arborilor decizionali, cu grupuri de părinți și profesori, a relevat pe de o parte o cunoaștere superficială vizavi de riscurile online, dar pe da altă parte interes crescut, mai ales din partea părinților, pentru a le minimiza. Ambele grupuri, părinții și profesorii deopotrivă au considerat familia, ca principala responsabilă de formarea competențelor digitale și minimizarea riscurilor online pentru copii, eludând rolul școlii în acest proces. O posibilă explicație pentru această atitudine rezidă în utilizarea foarte scăzută a tehnologiei în școală, datorită lipsei de dotări a școlii (o sală denumită laborator de informatică, cu cca 15 calculatoare funcționale, și cca. 5 săli de clasă dotate cu proiector și calculator, donate de părinți și utilizabile doar la clasele primare, de către învățătoare). Trebuie menționat totodată, că această lipsă a fost rezolvată în anul școlar 2019-2020, prin finanțarea de către primărie a dotării fiecărei clase cu câte o tablă „smart", conectată la internet, pe care însă nu au apucat să le folosească, deoarece proiectul s-a finalizat cu o lună înainte de începerea pandemiei și închiderea școlilor.

Utilizarea acestor metode participative art-creative s-a dovedit foarte utilă în a aprofunda cunoașterea oferită deja de studiile cantitative, elevii, părinții și profesorii având ocazia să exprime propriile credințe și percepții vizavi de utilizarea tehnologiei, riscurile și oportunitățile ce emerg. În plus, referitor la strategiile de mediere digitală parentală și școlară utilizate, realitatea a demonstrat că metodele restrictive și pasive sunt cel mai des întâlnite, atât în familie cât și în școală, cu efecte negative asupra dezvoltării competențelor digitale ale copiilor și prevenirea riscurilor online.

În ceea ce privește evoluția situației educației în această școală și adaptarea la învățarea online după închiderea școlilor în martie 2020, monitorizată printr-un chestionar aplicat părinților de către conducerea școlii, în luna aprilie-mai 2020, a demonstrat că 70% dintre copii au avut acces la un calculator, tabletă sau telefon cu

internet, iar 89% dintre profesori au continuat educația, chiar dacă preponderent pe bază de fișe de lucru 56%, și 22% prin forumuri de discuții. La nivel național, studiile demonstrează un procent relativ similar, de 68% elevi care au beneficiat de ore în format online și 91% dintre profesori au ținut legătura cel puțin o dată pe săptămână cu elevii lor (IRES, 2020). Sintetizând, analiza asupra situației acestei școli medie din punct de vedere al rezultatelor elevilor - pe locul 74 în anul 2019 și pe locul 49 după evaluarea națională 2020 (www.topscolibucuresti.ro) - demonstrează o dată în plus că în situația de urgență a mutării învățământului în mediul online, deși pregătirea și situația anterioară nu prognozau, prin efort personal al părinților, elevilor și profesorilor s-a reușit adaptarea la noile condiții pentru cei mai mulți dintre elevi. Și restul datelor colectate anterior anului 2020 demonstrează că această școală se înscrie patternului revelat de cercetările cantitative la nivel național, ceea ce lasă deschisă oportunitatea de a aplica astfel de instrumente calitative pe scară largă, în mai multe școli, în scopul de a aprofunda cunoașterea vizavi de percepțiile copiilor, părinților și profesorilor vizavi de strategiile de mediere digitală util a fi folosite atât în familie, cât și în școală.

Deși principala limită a acestui studiu este lipsa reprezentativității, concluziile referitoare la percepțiile elevilor, părinților și profesorilor vizavi de tehnologia digitală oferă un punct de plecare important pentru noi studii în domeniu. Contradicția în percepțiile elevilor, care conștientizează atât atracția „magică” a tehnologiei în detrimentul altor activități plăcute și utile, cât și imposibilitatea de a-și imagina viața fără tehnologie, reprezintă un punct de plecare important în a cerceta în continuare înțelegerea profundă a copiilor vizavi de rolul și utilitatea tehnologiei în viață, nevoie de educație digitală standardizată fiind evidentă. Faptul că școala nu era considerată înainte de declanșarea crizei COVID19 un partener capabil să educe digital copiii de către nici unul dintre grupurile țintă - elevi, părinți sau profesori - denotă atât lipsa de cunoaștere și informare vizavi de politicile educaționale în vigoare încă din anii 2018 și 2019 (MEN, 2019a, Parlamentul European, 2018),

cât și încrederea scăzută în capacitatea sistemului educațional românesc de adaptare și schimbare.

În aceste condiții, cercetarea de față a continuat cu propunerea și realizarea unui studiu pilot referitor la oportunitatea existenței unui *Ghid de mediere digitală pentru profesorii consilieri școlari*. Pe de o parte, profesorii consilieri școlari, în calitate de susținători și mediatori între elevi, profesori și părinți a binelui și dezvoltării personale și profesionale plenare a copiilor, sunt profesioniștii din educație care pot disemina cel mai rapid informații utile tuturor actorilor educaționali vizavi de riscurile, oportunitățile și importanța dezvoltării competențelor digitale. Pe de altă parte rezultatele cercetării au arătat nevoia de informare corectă și de măsuri imediate legate de educația digitală, mai ales de conștientizare a profesorilor vizavi de rolul important pe care îl au în această problematică. Pentru realizarea studiului pilot a fost aplicat un scurt chestionar online, in luna aprilie 2020 pe grupurile închise de comunicare whatsapp și facebook ale consilierilor școlari, iar cele 40 de răspunsuri, au demonstrat o dată în plus nevoia de informare corectă și actuală atât vizavi de relația dintre elevi, familii și tehnologie, cât și față de riscurile și oportunitățile mediului online și a modului în care poate fi utilizat în educație. Interesul manifestat de profesori față de conținutul ghidului reflectă propriile lor cunoștințe și percepții, spre exemplu în ceea ce privește riscurile, sau strategiile de mediere digitală parentală, cele mai mari scoruri se înregistrează la itemii cunoscuți - spre exemplu, cyberbullying, față de sexting, sau grooming sau alte tipuri de riscuri; medierea digitală parentală activă, față de medierea inversă, sau pasivă. În ceea ce privește utilizarea tehnologiei, preferă conținuturile minim interactive - filme, prezentări power point - chiar daca doresc să utilizeze tehnologia la clasă și în viitor, iar părerile lor sunt variate și foarte împărțite vizavi de oportunitatea integrării educației digitale la toate materiile.

În condițiile în care planurile la nivel de politici sociale și educaționale fundamentează necesitatea educației digitale transversale în școală (Eurydice, 2019), iar studiile demonstrează o creștere a riscurilor online pentru copii în perioada pandemiei

(Buechner, 2020), utilitatea unui *Ghid de mediere digitală* destinat profesorilor consilieri școlari este și mai mare. Rolul acestui ghid este de a ajuta profesorii, elevii și părinții să adopte în mod echilibrat tehnologia, în vederea creșterii calității vieții. În plus, prin construirea acestui ghid, (anexa 6), această cercetare capătă și un caracter aplicat, dovedindu-și utilitatea atât în plan științific, de îmbogățire a cunoașterii și trasare a noi direcții de cercetare, cât și în plan practic, devenind un instrument util cadrelor didactice în adaptarea la nevoia de transformare a școlii și finalităților educative în spiritul cerințelor secolului 21.

Astfel, prin triangularea metodelor de cercetare, îmbinând datele cantitative cu cele calitative, obținute prin cercetare empirică, am obținut răspunsuri la toate întrebările de cercetare, prin prisma principalilor actori - copiii și adolescenții, părinții și profesorii: familia este considerată prima responsabilă de educația digitală a copiilor, de la care se așteaptă aplicarea diverselor strategii de mediere digitală care să ajute copiii în a face față riscurilor internetului și a utiliza în mod constructiv, tehnologia. Internetul și transformarea digitală nu sunt întâmpinate cu brațele deschise de școală, dar mai ales în noile condiții sociale, generate de pandemia COVID19, nevoia profesorilor de a utiliza mediul online pentru activitățile didactice îi face deschiși către învățare continuă și în acest domeniu. Nevoia de educație a tuturor actorilor educaționali - elevi, părinți și copii - în vederea conștientizării riscurilor online și a oportunităților pe care li le oferă este foarte mare, motiv pentru care necesitatea fructificării rezultatelor acestei teze într-un *Ghid de mediere digitală* devine iminentă.

2. Contribuții pentru viitor

Putem identifica mai multe direcții prin care această teză contribuie la lărgirea câmpului cunoașterii în domeniul integrării tehnologiei digitale în sens pozitiv în viața copiilor. Prima direcție vizează oportunitatea oferită de a privi acest fenomen prin mai multe „lentile”: cea a copiilor înșiși, a părinților și a profesorilor, ceea

ce conduce la formarea unei viziuni comprehensive asupra fenomenului, totodată, argumentând necesitatea de a nu privi aceste fenomene separat.

O altă direcție în care această teză își aduce contribuția este cea a studiului strategiilor de mediere parentală și școlară. Atât prin analiza sistematică a diverselor tipuri de mediere conceptualizate, cât și prin definirea și indicarea celor emergente, concluziile converg în primul rând spre considerarea acestor strategii ca și un mix de metode prin care părinții ghidează și educă digital copiii. Principalele două axe pe care trebuie poziționate strategiile de mediere sunt: pe verticală vârsta copiilor, funcție de care se adaptează și transformă strategiile, iar pe orizontală se derulează tipurile de strategii, de la „activ" - părinții care depun efort în aceste direcții, la „pasiv" - părinții care preferă să nu se amestece în viața online a copiilor lor. Deși în numeroase cercetări, bazate pe studiile *EU Kids Online* se preferă utilizarea dihotomiei „activ" - „restrictiv" în clasificarea strategiilor de mediere parentală, realitatea empirică națională dovedește că în multe cazuri, și mai ales cu adolescenții, părinții preferă să nu medieze în nici un fel relația copiilor cu tehnologia digitală, în acest caz modelarea, rămânând unica direcție pe care copiii o urmează.

În plus, dat fiind caracterul specific al medierii tehnologiei digitale, considerăm important „saltul" de la strategiile de mediere, la cele de „mediere digitală", în sensul în care spre deosebire de media clasică, intervenția părinților este mult mai complexă, trebuind să se desfășoare continuu și totuși diferit funcție de tipul de tehnologie - telefon mobil, tableta, calculator, consolă/simulatoare jocuri - și de conținut - aplicații, platforme de socializare, educaționale, jocuri online, etc. - utilizat de copii. Medierea digitală parentală implică atât educația pentru prevenirea riscurilor online și potențarea oportunităților, cât și educarea utilizării efective a diverselor tipuri de tehnologii și soft-uri, fiind baza pentru dezvoltarea competențelor digitale în școală. Toate acestea, incluse în amplul proces de socializare primară determină noi roluri pe care părinții trebuie să le performeze, complementar și suplimentar celor

tradiționale. Similar, și rolurile copiilor se transformă, devin agenți ai schimbării, cei care „forțează" integrarea tehnologiei în aspectele vieții cotidiene a familiilor, mai mult chiar, în numeroase cazuri fiind cei care „învață" adulții cum să utilizeze tehnologia. Aceste concluzii, ce rezultă în urma analizei sintetice a datelor cantitative, din cercetări reprezentative la nivel național, și calitative generate de cercetarea empirică realizată, contribuie la conturarea unui model comprehensiv al strategiilor de mediere digitală parentală, util în ghidarea viitoarelor cercetări în domeniu.

O direcție inovatoare pe care această teză o aduce în plan teoretic-conceptual este definirea stilurilor de mediere digitală școlară, prin oglindire și dezvoltare a celor parentale, în ideea în care familia și școala sunt parteneri în a ajuta copiii să își formeze competențele digitale. Deși în literatura de specialitate nu am întâlnit o astfel de clasificare, ci doar fie recomandări, fie modalități punctuale prin care școala contribuie sau ar trebui să o facă, la educația digitală a copiilor, considerăm că doar printr-o abordare unitară și conceptualizare congruentă vizavi de intervențiile parentale și școlare se pot forma competențele digitale ale copiilor. O dată cu această conceptualizare, a devenit evident efectul negativ al discrepanței între strategiile de mediere digitală parentală și școlară, cercetarea empirică demonstrând percepția contradictorie a copiilor vizavi de tehnologie, privită diferit de către părinți și școală.

O altă direcție în care această teză își aduce aportul este cea metodologică, prin utilizarea unor metode calitativ-participative, flexibile și fluide pentru a genera răspunsuri semnificative vizavi de problematica studiată. Numeroasele date cantitative existente vizavi de modul de utilizare a internetului de către copii și percepțiile părinților despre acestea sunt foarte utile, și pot fi îmbogățite și valorificate maximal prin corelarea cu date calitative, cu atât mai mult în cazul cercetărilor cu copii, în care utilizarea metodelor calitative, activ-participative este recomandată (Kleine et al, 2016, Guijt, 2014). În plus, adaptarea metodelor hărții empatice și a arborelui decizional, utilizate cu succes pentru a identifica percepții și soluții pentru situațiile noi și complexe, pot fi considerate modele

de bună practică, utile în cercetarea empirică cu grupuri de copii, dar și de adulți, generând cunoaștere în profunzime. La fel, metoda eseului și a interviului structurat auto-aplicat au generat rezultate valoroase, fiind ușor de aplicat și elevii răspunzând favorabil, implicându-se activ în sarcină.

Nu în ultimul rând, abordarea îndrăzneață a finalității tezei în construirea unui *Ghid de mediere digitală pentru profesorii consilieri școlari* reprezintă o contribuție palpabilă pe care această teză o aduce în plan imediat, al practicii educaționale. Îmbinând informații actuale din literatura de specialitate internațională și românească, acest ghid este menit să ajute profesorii consilieri școlari, și nu numai, să acumuleze într-un timp scurt informațiile necesare abordării holistice a problematicii efectelor pozitive și negative ale internetului pentru copii și adolescenți, venind în sprijinul celorlalți profesori, a familiilor și copiilor pentru potențarea educației digitale a tinerei generații.

3. Limite și reflecții critice

La fel ca în cazul oricărui demers de cercetare, în opinia noastră există întotdeauna loc de îmbunătățiri, lucruri care pot fi schimbate, adăugate astfel încât rezultatele să fie mai fructuoase. Principalele limite ale acestei teze vizează aspectele de ordin metodologic, atât în ceea ce privește analiza sistematică a literaturii de specialitate, cât și cercetarea calitativă participativă asupra elevilor, părinților și profesorilor.

În ceea ce privește cercetarea sistematică a analizei de specialitate, o limită o reprezintă numărul mic de studii care au fost incluse, respectiv faptul că era posibilă extinderea cercetării la mai multe baze de date, pentru a se preveni numărul mare de similitudini. În plus, datorită eterogenității denumirilor utilizate în clasificarea tipurilor de strategii de mediere parentală, modelul rezultat conține în mod similar un număr mare de tipuri de strategii de mediere digitală - 11 tipuri ce variază între activ și pasiv, nereușind astfel decât o sistematizare a cunoașterii, dar nu și o

reducție semnificativă. Pe de altă parte, complexitatea interacțiunii real-virtual în cadrul familial divers necesită de asemenea o clasificare comprehensivă, pentru a construi un model dinamic al strategiilor de mediere digitală parentală.

În ceea ce privește cercetarea empirică, calitativ-participativă prin metode art vizuale, identific mai multe limite: în primul rând, centrarea pe o singură unitate școlară, gimnazială, datorită limitărilor de timp, financiare și logistice. Aplicarea acestor metode în alte școli, chiar diferite din punct de vedere al populației școlare, fie de la vârful, fie de la coada clasamentului ar fi îmbogățit cunoașterea vizavi de diferențele dintre percepțiile elevilor, părinților și profesorilor funcție de variabilele demografice. Deși școala în care am realizat cercetarea este o școală medie, apreciată în comunitatea proximă, cu elevi proveniți din toate tipurile de medii și familii, limitarea doar la acest univers închis, diminuează reprezentativitatea și posibilitatea de generalizare a rezultatelor. În plus, rolul dual de profesor și cercetător, e posibil să influențeze modul în care subiecții din eșantion au răspuns solicitărilor, atât de a-și da acordul de participare în cercetare - unde influența a fost pozitivă -, cât și de a se implica în oferirea de răspunsuri - unde influența posibil să fi fost negativă: elevii fie să considere răspunsurile ca fiind parte a evaluării formale, iar părinții și profesorii să ofere răspunsuri așteptate, dezirabile. Deși au fost respectate toate standardele etice și confidențialitatea datelor și obiectivitatea analizelor, personalitatea cercetătorului și relația anterioară cu subiecții e posibil să fi generat un grad de subiectivitate și respectiv erori, în oferirea răspunsurilor, de către toate grupurile implicate în cercetare. Deși instrumentele de cercetare au fost alese special pentru a limita aceste erori, oferind subiecților libertatea de a își păstra anonimatul și de a participa activ în elaborarea concluziilor, nu putem ști dacă am eliminat erorile și „răspunsurile de fațadă” în totalitate. Utilizarea metodelor art-vizuale inovative, subscrise unei metodologii de cercetare activ-participativă aplicată de un cercetător, cu dublu rol de profesor, conferă un caracter unic și totodată subiectiv acestei cercetări. Astfel,

avantajul de a colabora deschis cu participanții și a identifica soluții practice, realizând ceea ce a fost numit „cercetare semnificativă" în sensul aportului la îmbunătățirea stării de bine a subiecților (Bishop, 2005, Lomawaima, 2000 în Liamputong, 2007, p.131), este contrabalansat de dezavantajul de a nu fi reproductibilă în alte contexte, deoarece nu doar metodele în sine, ci relația dintre cercetător și subiecții co-producători ai cunoașterii conferă caracterul participativ acestei metodologii (Gallagher, 2008, în Horgan, 2016).

În aceeași direcție a limitărilor de ordin metodologic, și cercetarea online realizată cu profesori consilieri școlari, pe lângă limitele inerente unei cercetări online realizată prin metode comercial-simpliste - utilizând formularele Google Docs -, numărul mic de respondenți și inflexibilitatea programului de a manipula datele îi limitează validitatea. Deși distribuirea doar către profesorii consilieri școlari oferă un grad de control eșantionării aleatoare online, această restrângere a eșantionului și perioada în care a fost aplicat au minimizat numărul respondenților, aflați la sfârșitul lunii aprilie - începutul lunii mai 2020 într-un moment de aglomerare a activităților educaționale online, devenite obligatorii. Aceste neajunsuri le consider însă depășite datorită omogenității grupului profesorilor consilieri școlari și a distribuției similare cu realitatea din punct de vedere al datelor de identificare ale celor 40 respondenți: 82,5% titulari, doar doi profesori debutanți, un singur reprezentant al genului masculin, o singură persoană cu vârsta între 25 și 35 de ani, 45% - 36-45 de ani, 45% 46-55 de ani și 7,5% peste 65 de ani.

Suplimentar, o limită contextuală a acestei teze doctorale o reprezintă însăși alegerea temei de cercetare, internetul și tehnologia digitală, un domeniu pe cât de nou și interesant, pe atât de schimbător, ceea ce induce o limită a perisabilității informației, cea mai bună dovadă fiind neprevăzuta situație a pandemiei COVID19, care a generat o intensificare a utilizării tehnologiei atât în familii, cât și în educație (Fullan et al., 2020). În contrapondere, trebuie remarcată inerția și reactivitatea la schimbare a sistemelor, instituțiilor și indivizilor, care încetinește ritmul schimbării, oferind

valabilitate și utilitate acestei cercetări. Motivul pentru care am centrat această teză în jurul factorilor externi care influențează modul în care copiii utilizează tehnologia, aprofundând studiul prin prisma strategiilor utilizate de părinți și profesori, chiar cadrul larg al industriei IT&C a fost tocmai pentru a echilibra și oferi valoare în timp rezultatelor cercetării, nefocusate pe un anume tip de tehnologie, ci pe modalități de a acționa și reacționa pentru a o integra în viața socială. Indiferent de cât de mult sau puțin se va dezvolta și integra tehnologia în viitor în practicile de zi cu zi, în ceea ce îi privește pe copii, socializarea va implica și o componentă digitală, realizată întâi de părinți și familie, apoi de școală, pentru a putea deprinde competențe digitale, iar modelul comprehensiv de strategii de mediere digitală parentală și școlară consider că va putea fi aplicat și demonstrat a fi valid, prin cercetări, în continuare.

4. Sugestii pentru viitoare cercetări

Pornind de la rezultatele, limitele și experiența acumulată pe parcursul acestui demers de cercetare se conturează direcții și recomandări pentru viitoare studii în acest domeniu vast al imersiunii internetului și tehnologiei digitale în viața familiilor și a societății.

Primul punct de discuție îl vizează însuși subiectul cercetării, lumea virtuală și infinitatea de forme sub care ni se prezintă și se reconstruiește permanent sub acțiune individuală, sau colectivă. Deși, studiul unei anume aplicații sau tip de conținut este limitat de potențiala perisabilitate, s-a demonstrat că efectele depind în mare măsură de conținutul accesat de copii, de la tipul de jocuri online (Holstein et al., 2014, Chang, et al., 2018, Aierbe, 2019), la rețele de socializare (Yildiz-Durak, 2018, Koronczai, et al., 2020, Lin, et al., 2019), tipul de aplicații și conținut (Kim, et al., 2017, Laconi, 2018, Lou, et al. 2019). De aceea, viitoare studii ar putea aprofunda modul în care strategiile de mediere digitală se intersectează cu preferința spre un anume tip de conținut, funcție de variabilele demografice ale subiecților. Așa cum s-a demonstrat (Meeus,

Eggermont, et al., 2018, Koning, 2018, Nikken, et al., 2018, Warren, 2019), modul în care părinții interacționează cu tehnologia și comunică strategiile de mediere influențează suplimentar, aceasta fiind o consecință și a stilului parental utilizat în familie, motiv pentru care sunt necesare studii holiste asupra interacțiunilor și dinamicii familiale, întregul proces al socializării primare devenind o țintă de interes pentru viitoare studii.

O limită a acestei cercetări și nu numai, este centrarea pe strategiile de mediere digitală utilizate doar de părinți, fără a ține cont de multitudinea de influențe din mediul familial care acționează asupra copiilor (bunici, frați/surori, alte rude, prieteni de familie, alți adulți semnificativi), cercetările demonstrând că rolul membrilor familiei extinse poate fi hotărâtor (Weinstein, Przybylski, 2018, Nimrod, 2019, Zhang, Livingstone, 2019, Dedkova, 2019). În aceeași direcție, viitoare studii ar putea să analizeze modul în care copiii și adolescenții percep aceste influențe și măsura în care le-a fost influențat comportamentul online. În aceeași categorie se poate include și influența colegilor și prietenilor, a grupului apropiat, care de asemenea direcționează preferința pentru un anume tip de aplicație, sau conținut.

Din punct de vedere al eșantionului, cercetările în diadă, părinte-copil oferă date fructuoase din dublă-perspectivă, permițând înțelegerea modului în care construcția socială a realității individuale transformă realitatea, și acest gen de cercetare ar putea fi extins la studiul întregii familii, a dinamicii și efectelor intercalării diverselor strategii de mediere digitală utilizate de fiecare membru al familiei, deoarece fiecare actor percepe diferit medierea digitală (Symons, 2017). La fel, în ceea ce privește mediul școlar, cercetarea ar avansa dacă ar fi studiat modul în care grupurile și sub-grupurile ce se formează influențează utilizarea tehnologiei de către copii și adolescenții. Studii separate și comparative funcție de vârsta subiecților, de la pre-școlari, la școlari mici, medii și liceeni ar putea evidenția existența unor patternuri de utilizare a tehnologiilor digitale, a modurilor în care variază percepțiile asupra amestecului

strategiilor de mediere digitală și școlară, dar și măsura în care „compresia generațiilor" este o realitate în mediul online.

Din punct de vedere metodologic, îmbinarea cantitativ-calitativ și triangularea metodelor și rezultatelor este o soluție de succes pentru a obține date semnificative și valoroase. Cercetarea calitativă activ-participativă prin metode clasice, sau alternative, inovative este o metodă foarte utilă în a releva în profunzime relația cu și efectele accesului la internet, în lumea virtuală a copiilor și adolescenților. O contribuție semnificativă s-ar putea aduce prin utilizarea diferitelor aparate și tehnologii care să înregistreze efectiv modul în care tehnologia este utilizată în familie și strategiile de mediere digitală parentală emerg, dar pentru aceasta trebuie trecute o serie de obstacole de ordin financiar și etic. Cercetările longitudinale se dovedesc prolifice în această direcție, înregistrând modul în care evoluează și se transformă strategiile de mediere digitală și efectele lor pe termen lung, deși este dificil de menținut constant eșantionul, în timp, dar ajutând la evidențierea relațiilor cauzale (Burns, Gottshalk, 2019, p.43).

Nu în ultimul rând, cercetările în acest domeniu trebuie să aibă o componentă acțional-educațională, rezultatele să fie direcționate către cei care pot îmbunătăți și ajuta copiii și adolescenții, de la părinți, la profesori și reprezentanții politici și ai industriei creatoare de tehnologie, deoarece doar acționând concertat se vor putea lua măsuri pentru îmbunătățirea educației lor digitale, maximizarea oportunităților și minimizarea riscurilor mediului online pentru ei. Varietatea conceptuală vizavi de definirea strategiilor de mediere digitală parentală și școlară și numeroasele date colectate nu ajută în prezent la a trasa direcții clare pentru părinți vizavi de strategiile de mediere digitală optime, fapt ce generează confuzie, frustrare și îngrijorări, motiv pentru care comunitatea științifică, sistemele educaționale și industria de profil trebuie să se armonizeze în acțiune și discurs.

5. Concluzii finale

Încadrată în spațiul larg al paradigmei constructiviste, această teză dorește să aducă o contribuție teoretic-științifică asupra modului în care tehnologia reconstruiește realitatea pe măsură ce se integrează în toate sferele social-umane. Având în vedere reflexivitatea, inerentă societății actuale, definită ca și „modernitate reflexivă - care se ia pe sine ca referință pentru a evita excese și pentru a induce o veritabilă raționalizare a consecințelor intenționate și mai ales neintenționate" (Vlăsceanu, 2010), în lucrarea de față propunem o analiză exhaustivă asupra modului în care mediatizarea, sub forma digitalizării actuale, se infiltrează în toate instituțiile sociale, cu preponderență în familie și școală. Adoptând, din perspectiva interacționalismului simbolic și a sociologiei copilăriei viziunea asupra copiilor ca și agenți cu drepturi și putere de a-și susține punctele de vedere, cărora tehnologia le conferă oportunitatea de a acționa în dublu-plan real și virtual, am pornit demersul de cercetare de la a chestiona cum și în ce fel la nivelul socializării primare familială, și secundare, școlară, se adaugă noi roluri și e nevoie de noi competențe, digitale, pentru a păstra un echilibru, a menține și potența starea de bine a copiilor, ferindu-i de riscurile online și potențând avantajele. Pornind de la Modelul Bioecologiei Dezvoltării Umane, formulat de Bronfenbrenner (2006), am abordat global influențele mediatice asupra dezvoltării copiilor, accentuând asupra situației din țara noastră, în comparație cu țări din Europa, sau întreaga lume, pentru a contura specificul național în adoptarea tehnologiei digitale.

În această direcție, teoriile mediatizării ne-au oferit cadrul conceptual al dezvoltării discuției despre cibercultură și transmedia, ca și „efecte" dar și „rezultate" ale modului în care copiii și adolescenții, în calitate de pro-sumeri contribuie la definirea acestor noi câmpuri de manifestare socială. Interacțiunile online și offline - cu referire la utilizarea mediului online - dintre copii, părinți și profesori contribuie la fluidificarea graniței dintre lumea reală și virtuală, realitate cu atât mai mult important a fi studiată în

prezentul modificat de pandemia COVID19, vorbindu-se deja despre realitatea „metaversului”. Metaversul, considerat ca spațiul colectiv de întâlnire a realității fizice augumentată de tehnologia digitală cu spațiul virtual (Dans, 2020), o convergență între real și virtual, reprezintă viitorul spre care schimbările din domeniul educației converg. În aceste condiții de schimbare accelerată, teza de față a avut în vedere caracterul multimodal al comunicării prin internet și transmedia, ca și cadru divers al modalităților de relaționare, informare și participare pe care noile media le oferă utilizatorilor. În acest context, am avut în vedere aportul Sociologiei Educației, în care orientarea spre adoptarea schimbării paradigmatice asupra învățării - evaluării conduce la schimbări structurale la nivelul sistemului educațional. Centrarea finalităților educației pe competențe, a procesului educativ pe individualizarea și utilizarea metodelor activ-participative, împreună cu integrarea tehnologiei în actul didactic reprezintă baza analizei asupra nivelului de digitalizare a sistemului educațional din România.

Totodată, considerăm că această teză contribuie la lărgirea câmpului cunoașterii Sociologiei Digitale. În primul rând, prin reliefarea perspectivei actorilor sociali - elevi, părinți și profesori - asupra schimbărilor induse de utilizarea tehnologiei digitale și a internetului în viața de zi, iar în al doilea rând prin perspectiva critică asupra sistemului educațional din România, la nivelul căruia schimbările reale se lasă așteptate, chiar dacă la nivel de discurs și politici educaționale sunt adoptate recomandările la nivel european și internațional. Deși această ramură a sociologiei nu este pe deplin consacrată, dată fiind importanța ralierii științei sociologice și a cercetătorilor din acest domeniu la studiul realității sociale, am abordat o perspectivă de „acțiune cercetare” (Zamfir, Vlăsceanu, 1998, p. 566) asupra fenomenului digitalizării. În acest sens, investigația sociologică este utilizată în direcția soluționării unor probleme sociale (în cazul de față, riscurile online pentru copiii și adolescenții români) pornind de la o bază de cunoștințe insuficiente (datele existente, cu preponderență cantitative asupra modului în care copiii, adolescenții, părinții și profesorii percep riscurile și

oportunitățile asociate utilizării tehnologiei digitale) pe care le-am îmbogățit, utilizând demersuri de cercetare complexă, empiric-participativă. Ulterior prin triangularea rezultatelor obținute, am căutat să aducem contribuții originale și concluzii semnificative în acest domeniu de actualitate.

O contribuție originală a acestei teze vizează concluziile rezultate, care postulează faptul că în conturarea unor strategii optime de mediere digitală aplicabile în familie, nu există o rețetă unică. Strategiile de mediere digitală parentală sunt dinamice și se mixează în construcția realității de zi cu zi, variind atât pe axa vârstei copiilor, cât și pe a intensității medierii, de la activ la pasiv. Mai mult decât a cunoaște riscurile și oportunitățile internetului pentru copii, părinții trebuie să fie informați asupra importanței medierii digitale suportiv-instructive și participative, a supravegherii și controlului asertiv, dar și a modelării, medierii inverse, reactivă, inconsecventă sau pasivă. Așa cum în mod tradițional părinții aplică o diversitate de metode pentru a-și educa și feri copiii de riscuri și pericole în offline, similar, în mediul online, rolul părinților este de a îi educa în sensul adoptării unor comportamente și atitudini sănătoase. Pe de o parte, așa cum arată Valkenburg și Piotrowski (2017) riscurile aduse de noile media copiilor și adolescenților sunt de fapt forme deghizate ale provocărilor tradiționale ale dezvoltării: agresivitatea și bullying-ul, descoperirea sexualității și a dragostei, formarea identității, izolarea și socializarea, motiv pentru care este important ca părinții să reacționeze proactiv și să utilizeze strategiile care se potrivesc fiecărui caz unic. Pe de altă parte, vechile amenințări și riscuri capătă noi dimensiuni în lumea virtuală, precum amprenta digitală care se formează uneori înainte de naștere fără știința și acordul copilului (Burns, Gottshalk, 2019), ceea ce confirmă nevoia de abilități digitale superioare și specifice de mediere digitală parentală.

O altă concluzie importantă rezultată în urma cercetării empirice vizavi de realitatea românească în ceea ce privește percepția copiilor, părinților și profesorilor referitor la strategiile de mediere și educația digitală în vedere formării competențelor

digitale este responsabilizarea familiei în această direcție. De aceea sunt necesare măsuri pentru a sprijini părinții prin implicarea activă a instituției școlare în acest proces: pe de o parte prin introducerea transversală în curriculum a obiectivului formării competențelor digitale elevilor, pe de altă parte prin demararea de programe de suport și consiliere a părinților vizavi de utilizarea tehnologiei în familie, conștientizarea oportunităților și riscurilor internetului și a medierii digitale a copiilor.

Date fiind aceste rezultate, cumulate cu datele care arată un nivel ridicat de consum media digital al copiilor și adolescenților români, expunere ridicată la riscurile online, dar nu și formarea de competențe digitale avansate la nivelul populației, o primă măsură ce emerge în urma acestui demers de cercetare este realizarea unui *Ghid de mediere digitală școlară* util profesorilor consilieri școlari, dar nu numai, pentru a „forța" înțelegerea holistică asupra fenomenului digitalizării și modului în care influențează copiii și adolescenții. În acest ghid se acordă o atenție aparte modului în care teoria Utilizărilor și Recompenselor își găsește aplicabilitatea în educația asupra riscurilor online, accentuându-se importanța educației elevilor asupra conștientizării mecanismelor pe care creatorii din industria media-digitală (jocuri online, rețele de socializare) le folosesc pentru a manipula utilizatorii să prelungească timpul și să revină asupra aceluiași conținut digital.

În contextul realității sociale actuale, remodelată de pandemia COVID19 ce a intensificat utilizarea tehnologiei și a accelerat planurile de transformare socială globală, rolul școlii în formarea competențelor digitale ale copiilor și familiilor este esențial, profesorii devenind resursă cheie în educația digitală globală. Riscul adâncirii discriminărilor de ordin întâi, doi sau trei crește o dată cu lipsa educației digitale și criza educațională generată de pandemie (Di Pietro, et al., 2020, Fullan et al., 2020), de aceea, este cu atât mai important ca măsuri să fie luate cât mai rapid. La nivelul școlii românești, prin formarea profesorilor consilieri școlari în spiritul promovării în rândul actorilor educaționali a unei utilizări sănătoase a tehnologiei și a cunoașterii riscurilor și oportunităților

online, se poate acționa tri-dimensional: asupra copiilor, părinților, dar și asupra celorlalți profesori. De aceea, un ghid explicativ asupra stării de fapt vizavi de integrarea tehnologiei în activitățile copiilor și familiilor consider că este o unealtă valoroasă în a preveni riscurile și ajuta toți actori implicați să se adapteze societății digitale și totodată, o încununare valoroasă a concluziilor reieșite în urma realizării acestei lucrări.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Abebe, T., (2019), Reconceptualising Children's Agency as Continuum and Interdependence, în *Journal of Social Science,* 2019, 8, 81, doi: 10.3390/socsci8030081

Aguert, M., Laval, V., Gauducheau, N., Atifi H., Marcoccoa M., (2016). Producing irony in adolescence: a comparison between face-to-face and computer-mediated communication, in *Psychology of Language and Communication,* Vol. 20, No.3, 2016, DOI: 10.1515/ plc-2016-0013, retrieved on 20 August 2019, from: https://www.researchgate.net/publication/314072026_Producing_Irony_in_Adolescence_A_Comparison_Between_Face-to-Face_and_Computer-Mediated_Communication

Aierbe A., Oregui E., Bartau I., (2019). Video games, parental mediation and gender socialization, în Digital Education Review - Number 36, December 2019- http://greav.ub.edu/der/

Akhtar R.C., Nyamutata, C., (2020), International Child Law, Ed. Routledge, New York, https://www.routledge.com/International-Child-Law/Akhtar-Nyamutata-Faulkner/p/book/9781138585195

Alter, A., (2017), Irezistibil.Dependența de tehnologie și afacerile din spatele ei, ed. Publica, 2017, București

Álvarez-García D., Núñez J.C., González-Castro P., Rodríguez C., Cerezo R., 2019, The Effect of Parental Control on Cyber-Victimization in Adolescence: The Mediating Role of Impulsivity and High-Risk Behaviors, în Frontiers in Psychology.10:1159. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01159

American Academy of Pediatrics, 2016, American Academy of Pediatrics Announces New Recommendations for Children's Media Use, disponibil la https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/Pages/American-Academy-of-Pediatrics-Announces-New-Recommendations-for-Childrens-Media-Use.aspx

Anderson, J., Rainie L., (2018) Stories From Experts About the Impact of Digital Life, https://www.pewresearch.org/internet/2018/07/03/stories-from-experts-about-the-impact-of-digital-life/

Angeleri R., Airenti G., (2013). The Development of Joke and Irony Understanding: A Study With 3- to 6-Year-Old Children, in *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 2013 DOI:10.1037/cep0000011, retrieved on 15 August 2019, from: https://www.researchgate.net/publication/259454700

Antonowicz, L., Soobrayan, P., Shabani, N., Fuller, S., (2020), Crearea unor sisteme de educație reziliente în contextul pandemiei de COVID-19: Considerente pentru factorii de decizie de la nivel național, local și de unitate școlară. Biroul Regional UNICEF pentru Europa și Asia Centrală. Online: https://www.unicef.org/romania/ro/rapoarte/crearea-unor-sisteme-de-educa%C5%A3ie-reziliente-%C3%AEn-contextul-pandemiei-de-covid-19

Babich N., (2019), How VR In Education Will Change How We Learn And Teach, online, https://xd.adobe.com/ideas/principles/emerging-technology/virtual-reality-will-change-learn-teach/

Bajic, E., Oussama H., (2018). Social relationship paradigm applied to object interactions in industrial IoT, IFAC-PapersOnLine, vol. 51, 11/2018, p. 1391-1396, online: https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2018.08.332

Balea, B., (2016). The role of smartphones in increasing digital and social inequalities among Romanian children, în *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology* Volume 7, Number 2, Winter 2016 ISSN 2068 - 0317 http://compaso.eu

Banca Mondială și MEN, 2018, Analiza multidimensională a educației și formării profesionale din perspectiva utilizării datelor în luarea deciziilor strategice privind investițiile în infrastructură, disponibil la https://www.edu.ro/sites/default/files/Anexa%201_Analiza%20functionala_0.pdf

Bach, R., (1977), „Iluzii. Aventurile unui Mesia capricios", editura MIX, Brașov, 2004

Baldassare, G., Giudice, P, Musarella L., Ursino D., (2018). A paradigm for the cooperation of objects belonging to different IoTs, în *Ideas 2018, Proceedings of the 22nd International Database Engineering & Applications Symposium,* June 2018 Pages 157–164, https://doi.org/10.1145/3216122.3216171

Balic E., Hajlaoui O., 2018, Social Relationship paradigm applied to object interactions in industrial IoT,

Baptista-Lucio M.P., Nicolas-Gavilan M.T., (2017). Children's Media Environment: A study in Mexico City, doi: 10.21125/iceri.2017.1042

Barbovschi, M., Green, L. and Vandoninck, S. (eds) (2013). *Innovative approaches for investigating how children understand risk in new media. Dealing with methodological and ethical challenges.* London: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science.

Bartau-Rojas I., Barandiaran A.A, Oregui-Gonzalez E., (2018). Parental mediation of the Internet use of Primary students: Beliefs, strategies

and difficulties, în Media Education Research Journal, Communicar n.54 V XXVI., 2018, DOI https://doi.org/10.3916/C54-2018-07 | Pages: 71-79

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. JOURNAL OF EARLY ADOLESCENCE, 11(1), 56-95., https://doi.org/10.1177/0272431691111004

Bauwens, J., Vleugels, C. (2012). The social meaning of young people's online creativity. In M. Walrave, W. Heirman, S. Mels, C. Timmerman and H. Vandebosch (eds). *eYouth: Balancing between opportunities and risks*. Brussels: P.I.E. Peter Lang. Available at www.ucsia.org/main.aspx?c=*CWONZ&n=103879&ct=103879

Berman, G., (2016). *Method guide 2: Ethical considerations for research with children.* London: Global Kids Online. Available at www.globalkidsonline.net/ethics

Best, P., Manktelow, R., & Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review, 41*, 27–36. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.001

Beyens I., Patti M. Valkenburg P.M., Piotrowski J.T., (2018). Developmental Trajectories of Parental Mediation Across Early and Middle Childhood, în Human Communication Research 00 (2018) 1–25 © The Author(s) 2018. Published by Oxford University Press on behalf of 1 International Communication Association, doi: 10.1093/hcr/hqy016

Bland D., (2018). Agile coaching tip: what is an empathy map?, disponibil la https://www.solutionsiq.com/resource/blog-post/what-is-an-empathy-map/

Bliuc A.M., Faulkner N., Jakubowicz A., McGarty C., (2018) Online Networks of Racial Hate: A Systematic Review of 10 Years of Research on Cyber-Racism, Computers in Human Behavior (2018), doi: 10.1016/j.chb.2018.05.026

Braiker, B., (2013). Technology in the Classroom: the Good and the Bad, online: https://www.huffpost.com/entry/technology-in- the-classroom_b_2456450?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly9lbi53aWtpcGVkaWEub3JnLw&guce_referrer_sig=AQAAAMq0CgmhmKsLB7oXT0lypC3AuWrIvdVZnstP8ck6dcDRvtl8l8FYijaG1PUSwig0FdRYqmPkn2JI-

mgplrwe8bMj6m_KjEKBZiZMyaYj8nG9aQazhZmdiXBwuH0bBYJl dyPgrbK_AJKoMK-QSwEdJ5WBpsZzja9vEQO49VVqetDA

Breaz, (2019). În momentul de față nu există școli în România care să nu beneficieze de cel puțin un calculator, online: https://www.agerpres.ro/educatie-stiinta/2019/09/10/breaz-in-momentul-de-fata-nu-exista-scoli-in-romania-care-sa-nu-beneficieze-de-cel-putin-un-calculator--367189

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology; Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). New York: Wiley. http://edfa2402resources.yolasite.com/resources/BronfenbrennerModelofDevelopment.pdf

Bruce-Lockhart A., (2018), Here are 5 ways digital technology is changing childhood, online, https://www.weforum.org/agenda/2018/07/digital-technology-changing-childhood-smartphone/

Bryson J., (2019). Towards a New Enlightenment? A Transcendent Decade. The Past Decade and Future of AI's Impact on Society, https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2019/02/BBVA-OpenMind-Joanna-J-Bryson-The-Past-Decade-and-Future-of-AI-Impact-on-Society-2.pdf

Buechner M., (2020). Keeping Kids Safe From Online Harm in Age of COVID-19 https://www.unicefusa.org/mission/covid-19

Burns, T., Gottschalk F. (eds.) (2019), *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b7f33425-en.

Byrne J, Kardefelt-Winther D., (2016). The internet of opportunities: what children say, Unicef blog, online https://blogs.unicef.org/evidence-for-action/the-internet-of-opportunities-what-children-say/

Cabello-Hut T., Cabello, P., Claro, M., (2017) Online opportunities and risks for children and adolescents: The role of digital skills, age, gender and parental mediation in Brazil, în New Media & Society, vol. 20/7, 2411-2431. Online: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461444817724168

Cacioppo, M., Barni, D., Correale, C., Mangialavori, S., Danioni, F., Gori, A., (2019). Do Attachment Styles and Family Functioning Predict Adolescents' Problematic Internet Use? A Relative Weight

Analysis, în iJournal of Child and Family Studies, vol. 28, nr.5, pg. 1263-1271, DOI: 10.1007/s10826-019-01357-0

Callens K., Seiffert, B., (2003). *Participatory Appraisal of Nutrition and Household Food Security Situations and Planning of Interventions from a Livelihoods Perspective—Methodological Guide*, FAO http://www.fao.org/3/ad694e/ad694e00.htm

Cardoso, L., & Silva, N. (2019). Communication, Informational Literacy and Critical Thinking. *European Journal Of Multidisciplinary Studies, 3*(4), 215-220. doi:10.26417/ejms.v3i4.215-220

Carr, N., (2012). Superficialii. Efectele internetului asupra creierului uman, editura Publica, București

Carretero, S.; Vuorikari, R. and Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight profi- ciency levels and examples of use, EUR 28558 EN, https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use

Cárthaigh S.M., (2020), The effectiveness of interventions to reduce excessive mobile device usage among adolescents: A systematic review, Neurology, Psychiatry and brain Research, 35 (2020) 29-37, https://doi.org/10.1016/j.npbr.2019.11.002

Cavanagh A., 2007, Sociology in the age of internet, The McGraw Hill Companies - Open University Press, disponibil la https://books.google.ro/books?id=IrbL2Yxu8YoC&pg=PA108&lpg=PA108&dq=definition+sociology+of+internet&source=bl&ots=aOph8bbAOy&sig=ACfU3U3g6GO7Do9taJ5Gpvy5WXVIpr7T-w&hl=ro&sa=X#v=onepage&q=definition%20sociology%20of%20internet&f=fals

Certiport, (2020), Introducing IC3 Digital Literacy Certification Global Standard Six, online: https://certiport.pearsonvue.com/fc/ic3/gs6/overview

Cisco, (2013). The Internet of Everything Global Public Sector Economic Analysis. , pp.1–13. Available at: http://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/business-insights/docs /ioe-value-at-stake-public-sector-analysis-faq.pdf

Chang F-C., Chiu C-H., Chen P-H., at al, 2018, Children's use of mobile devices, smartphone addiction and parental mediation in Taiwan, în Computers in Human Behavior (2018), doi: 10.1016/j.chb.2018.11.048

Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H. J., & Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. Journal of Applied Psychology, 75, 730–743. https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.5.730

Chaudron S., (2015), Young Children (0-8) and Digital Technology. A qualitative exploratory study across seven countries, European Commission, Joint Research Center, doi:10.2788/00749

Chelcea, S. (2001). Tehnici de cercetare sociologică, retrievedfrom: https://www.academia.edu/17579465/Septimiu-chelcea-tehnici-de-cercetare-sociologica1

Clark, L. S., (2011). *Parental Mediation Theory for the Digital Age. Communication Theory, 21(4), 323–343.* doi:10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x

Clement, J., (2020), Annual number of global mobile app downloads 2016-2019, online: https://www.statista.com/statistics/271644/worldwide-free-and-paid-mobile-app-store-downloads/

CDEP, Convenția cu privire la drepturile copilului (1990), Convenția cu privire la drepturile copilului adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 20 noiembrie 1989, (1990) online http://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.htp_act_text?idt=28213

Coffey, G., (2012). Literacy and Technology: Integrating Technology with Small Group, Peer-led Discussions of Literature, în International Electronic Journal of Elementary Education, 2012, 4(2), 395-405. Online: https://eric.ed.gov/?id=EJ1068622

Consiliul elevilor, (2020), Rportul privind accesul elevilor la educație în mediul online, online: https://consiliulelevilor.ro/wp-content/uploads/2020/04/Raport-privind-accesul-elevilor-la-educa%C8%9Bie-%C3%AEn-mediul-online.pdf

Contreras J., (2018), A New Kind of Digital Divide: How Technology Affects Adolescents, online, https://www.newuniversity.org/2018/04/17/a-new-kind-of-digital-divide-how-technology-affects-adolescents/

Correa, T. (2015). The power of youth: How the bottom-up technology transmission from children to parents is related to digital (in) equality. *International Journal of Communication*, *9*, 1163-1186. https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/2393/1365

Couldry, N., Hepp, A., (2013). Conceptualizing Mediatization: Contexts, Traditions, Arguments, în Communication Theory, vol 23 / 3, https://doi.org/10.1111/comt.12019

Cuturela A., Gheorghe A.M., et al., (2019) Accesul populației la tehnologia informațiilor și comunicațiilor în anul 2019, INS, online https://insse.ro/cms/ro/tags/accesul-populatiei-la-tehnologia-informatiei-si-comunicatiilor

Daneels, R., Vanwynsberghe, H., 2017, Mediating social media use: Connecting parents' mediation strategies and social media literacy în Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 11(3), article 5. https://dx.doi.org/10.5817/CP2017-3-5

Dangi, T.B., Witt, P.A., (2016). Parenting Styles and Positive Youth Development, în *Sequor - Yoth Development Initiative,* nr.41/2016, online: https://www.researchgate.net/profile/Peter_Witt5/publication/308762026_Parenting_Styles_and_Positive_Youth_Development/links/57ee8b3b08ae886b8973fbc8/Parenting-Styles-and-Positive-Youth-Development.pdf

Dans, E., (2020). Has The Pandemic Launched Us Into The Age Of The Metaverse?, în The Forbes, online: https://www.forbes.com/sites/enriquedans/2020/05/27/has-the-pandemic-launched-us-into-the-age-of-the-metaverse/#83eb8704a99d

Darling N., Steinberg L., (1993), Parenting Style as Context: An Integrative Model, în Psychological Bulletin 1993. Vol. 113. No. 3, 487-496, https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487 online: https://psycnet.apa.org/record/1993-29246-001

Deacon, D., Stanyer, J., (2014). Mediatization: Key concept or conceptual bandwagon?, în media, Culture & Society, 36(7), DOI: 10.1177/0163443714542218

Declarație ministerul Educației, (2020). Circa 250.000 de elevi din România nu au acces la tehnologie online, online: https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/educatie/circa-250-000-de-elevi-din-romania-nu-au-acces-la-tehnologie-online-1301387

Dedkova, L., & Smahel, D. (2019). Online Parental Mediation: Associations of Family Members' Characteristics to Individual Engagement in Active Mediation and Monitoring. *Journal of Family Issues*. https://doi.org/10.1177/0192513X19888255

Deyan, G., (2020), How many websites are there in 2020, online: https://techjury.net/blog/how-many-websites-are-there/#gref

DESI 2019, Indicele economiei și societății digitale (DESI). Raportul de țară din 2019, România, online: https://ec.europa.eu/romania/news/20190611_Romania_penultimul_loc_UE_DESI_ro

DESI 2020a, Indicele economiei și societății digitale (DESI). Raportul de țară din 2020, România, online https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/scoreboard/romania

DESI 2020b, The Digital Economy and Society Index (DESI), online https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi

D'Haenens L., Vandoninck S., Donoso V., (2013), How to cope and build online resilience?, raport în rețeaua EU Kids Online, online: http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/Copingonlineresilience.pdf

Dickson K., Richardson M., Kwan I., MacDowall W., et al., (2018*) Screen-based activities and children and young people's mental health: A Systematic Map of Reviews*, London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, UCL Institute of Education, University College London.

DiMaggio, P., Hargittai, E., Neuman, W.R., Robinson, P., (2001). Social Implications of the Internet, în *Annual Review Sociology*, 2001, 27:307-336, online: http://www.jstor.org/stable/2678624

Dimok, M. (2019), Defining generations: Where Millenials end and Generation Z begins, Pew Research Center, online, https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/

Ding Q., Li D., Zhou Y., Dong H., Luo J., (2017). Perceived parental monitoring and adolescent internet addiction: A moderated mediation model, în Addictive Bhaviours 74 (2017) 48-54, http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.05.033

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński Z., Mazza, J., (202). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets*, EUR 30275 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020, ISBN 978-92-76-19937-3, doi:10.2760/126686, JRC121071

Domoff S.E., Radesky J.S., Harrison K., Riley H., Lumeng J.C., Miller A.L., (2018) A Naturalistic Study of Child and Family Screen Media and Mobile Device Use, în Journal of Child and Family Studies https://doi.org/10.1007/s10826-018-1275-1

Doyle, A., (2020) What are Soft Skills. Definition and Examples of Soft Skills, online: https://www.thebalancecareers.com/what-are-soft-skills-2060852

Dubicka B., Theodosiu L., (2020). College Report CR225: Technology use and the mental health of children and young people, online:

https://www.rcpsych.ac.uk/docs/default-source/improving-care/better-mh-policy/college-reports/college-report-cr225.pdf
Dubras R., 2020, We are social mashup #492, https://wearesocial.com/uk/blog/2020/05/we-are-socials-monday-mashup-492?mc_cid=87964f1e1a&mc_eid=abdcc73f71
Ducu, C., (2018). Integrarea tehnologiei în sistemul educațional românesc. Realizat în cadrul proiectului EDUPOL, de Asociația Centrul Syene pentru Educație Asociația pentru Promovarea Economiei Cunoașterii, online: https://syene.ro/wp-content/uploads/2019/Raport_EduTech.pdf
Duncheon J.C., (2020), "We Are Exposed to That College Environment": Exploring the Socialization of Early College High School Students, în Community College Review, vol. 48(2), 173-194, online https://doi.org/10.1177/0091552119898880
Enea, V., (coord), 2019. Intervenții Psihologice în Școală. Manualul consilierului școlar, editura Polirom, Iași.
Elliot A., (2019). The Culture of AI. Everyday Life and the Digital Revolution, publicată de Rotledge Taylor & Francis Group, New York, ISBN: 978-1-315-38718-5
EU Kids Online - About the Project, from The London School of Economics and Political Science, available at: http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online/about
European Commission, 2006/962/CE, Recomandare a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (JO L 394, 30.12.2006, pp. 10-18), Online, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex:32006H0962
European Commission, (2018), Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan {SWD(2018) 12 final}, online https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EN/COM-2018-22-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF
European Commission/EACEA/Eurydice, (2019). *Digital Education at School in Europe.* Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
European Commission, (2019a), 2nd Survey of Schools: ICT in Education, report study, online https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education

European Commission, (2019b), 2nd Survey of Schools: ICT in Education - Romania Country Report, doi: 10.2759/83161, Online, https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education

European Commission, (2020a), Shaping Europe's Digital Future, doi:10.2759/091014, Online, https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/fs_20_278

European Commission, (2020b), New Digital Education Action Plan Consultation, online: https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/b6034cf8-afa1-9dc7-e0f7-36ae105a3284?surveylanguage=en

Eurostat, (2020a). Digital economy and society statistics - households and individuals, https://ec.europa.eu/eurostat/web/digital-economy-and-society/data/database

Eurostat, (2020b). Individuals-internet use, online data , 15.04.2020 https:// appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do

Eurostat, (2020c). People at risk of poverty or social exclusion by age and sex, online: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/ nui/submit ViewTableAction.do

Fleming S., 2020, Will the coronavirus break the internet? https://www.weforum.org/agenda/2020/03/will-coronavirus-break-the-internet/

Florian B., Țoc S., 2020, Policy note: Educația în timpul pandemiei. Răspunsuri la criza nesfârșită a sistemului educațional românesc. , disponibil la: https://unibuc.ro/scoala-de-acasa-o-provocare-noua-pentru-elevi-si-o-oportunitate-pentru-profesori/

Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., Gardner, M., (2020). Education Reimagined: The Future of Learning. Remote to Hybrid Learning. A position paper on a paradigm shift for education. Microsoft Education. Online http://aka.ms/hybridlearningpaper

Fu X., Liu J., Liu R-D., Ding Y, Hong W., Jiang S., (2020). The Impact of Parental Active Mediation on Adolescent Mobile Phone Dependency: A Moderated Mediation Model, în Computers in Human Behavior (2020), https://doi.org/10.1016/j.chb. 2020.106280

Gambarato, R.R., (2013), Transmedia Project Design: Theoretical and Analytical Considerations, în Baltic Screen Media Review 2013, vol.1, online: https://www.academia.edu/4951620/Transmedia_ Project_Design_Theoretical_and_Analytical_Considerations

Gavriluță, N., (2017). Expressions of Magic in Contemporary Society, Revista Universitară de Sociologie, vol. XIII/2017, nr. 2, pg. 11-17, online: http://www.sociologiecraiova.ro/revista/wp-content/uploads/2018/07/Final-nr.2-2017-22-27.pdf

Genner S., Suss D., (2017) Socialization as Media Effect, în The International Encyclopedia of Media Effects. Patrick Rössler (Ed.), publicat în 2017 by John Wiley & Sons, Inc., online, https://sarah.genner.cc/uploads/5/1/4/1/51412037/socialization_as_media_effect.pdf

Gillen, J. Matsumoto, M., Aliagas, C., Bar-lev, Y., Clark, A., Flewitt, R.S., Jorge, A., Kumpulainen, K., Marsh, J., Morgade, M., Pacheco, R., Poveda, D., Sairanen, H., Sandberg, H., Scott, F., Sjöberg, U., Sundin, E., Tigane, I., & Tomé, V. (2018) *A Day in the Digital Lives of Children Aged 0-3. Full report.* DigiLitEY ISCH COST Action 1410 Working Group 1: Digital Literacy in Homes and Communities. ISBN: 978-0-902831-53-7

Gómez-Diago (2012). Cyberspace and Cyberculture. In Kosut, M. & Golson, J. Geoffrey (Eds). *Encyclopedia of Gender in Media.*SAGE reference publication. Online: https://www.researchgate.net/publication/284078559_Cyberspace_and_Cyberculture_pp58-60

Gray D., 2010, Updated Empathy Map Canvas, disponibil la https://medium.com/the-xplane-collection/updated-empathy-map-canvas-46df22df3c8a

Grădinaru, C., (2019), Studiu privind utilizarea internetului de către copii. Cercetare social de tip cantitativ, Salvați Copiii România, online: https://oradenet.salvaticopiii.ro/docs/raport_cercetare_safer_internet_2015_web.pdf

Grellhesl, M, Punyanunt-Carter N.M. (2012). Using the Uses and Gratifications Theory to Understand Gratifications Sought through Text Messaging Practices of Male and Female Undergraduate Students. *Computers in Human Behavior*. **28** (6): 2175–2181. doi:10.1016/j.chb.2012.06.024

Gui, M., Gerosa, T., Garavaglia, A., Petti, L., Fasoli, M. (2018). Digital Well-being. Validation of a Digital Media Education Programme in High Schools. Report, Research Center on Quality of Life in the Digital Society, available at: https://www.digitalwellbeing.eu/publication/

Guijt, I. (2014). Participatory Approaches, Methodological Briefs: Impact Evaluation 5, UNICEF Office of Research, Florence. Online www.unicef-irc.org

Gupta, N., Irwin, J.D., (2016). In-class distractions: The role of Facebook and the primary learning task. *Computers in Human Behavior*. **55B**: 1165–1178. doi:10.1016/j.chb.2014.10.022

Haddon, L., Vincent, J. (eds.) (2014). European children and their carers' understanding of use, risks and safety issues relating to convergent mobile media. Report D4.1. Milano: Unicatt: http://eprints.lse.ac.uk/60147/

Hancock J. (2004). Verbal Irony use in Face-to-Face and Computer-mediated conversations, in *Journal of Language and Social Psychology*, vol.23 no.4, 2004, DOI: 10.1177/0261927X04269587, retrieved on 20 August 2019, from: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0261927X04269587

Hargittai, E., Hinnant, A., (2008). Digital Inequality Differences in Young Adults' Use of the Internet, în Communication Research Vol. 35 Nr. 5, p.602-62, Sage Publications http://www.eszter.com/research/pubs/A25.Hargittai.Hinnant-DigitalInequality.pdf

Hasebrink, U., (2016). *Method guide 9: Global and regional comparative analysis of children's internet use.* London: Global Kids Online. Available at www.globalkidsonline.net/comparative

Hawkins N., Hyatt T., (2017). Fii părinte smart în epoca digitală. Un ghid cu sfaturi practice pentru părinții cu copii de până la 8 ani

Heckman R., Annabi H. (2017). *A Content Analytic Comparison of Learning Processes in Online and Face-to-Face Case Study Discussion, in Journal of Computer-Mediated Communication*, Volume 10, Issue 2, 1 January 2005, retrieved from: https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00244.x, publicat în July 2017,

Hefner D., Knop K., Schmitt S. Vorderer P., 2018, Rules? Role Model? Relationship? The Impact of Parents on Their Children's Problematic Mobile Phone Involvement, în Media Psychology, DOI: 10.1080/15213269.2018.1433544

Hepp, A., (2020). *Deep Mediatization. Key Ideas in media and Cultural Studies*, Routledge Taylor & Francis Group, London and New York. Online: https://www.routledge.com/Key-Ideas-in-Media--Cultural-Studies/book-series/KEYIDEA

Hepp, A., Hasebrink, U., (2018). Researching Transforming Communications in Times of Deep Mediatization: A Figurational

Approach, *Communicative Figurations*, Transforming Communications - Studies in Cross-Media Research, https://doi.org/10.1007/978-3-319-65584-0_2

Hepp, A., Hjarvard, S., Lundby, K., (2015). Mediatization: Theorizing the Interplay between Media, Culture and Society, în Media Culture & Society 37(2), DOI: 10.1177/0163443715573835

Hernandez Gracia, T.J., Avila, D.D., Hernandez Gracia J.F., (2020), The Phubbing. The interference in communication within the classroom, în Journal of Administrative Science,vol.2, nr.3/2020, 12-17, DOI: https://doi.org/10.29057/jas.v2i3.5807

Herrero-Diz P., Ramos-Serano M., No, J., (2016), Minors as creators in the digital age: from prosumer to collaborative creator. Theoretical review 1972-2016, Revista Latina de Comunicación Social, 71, pp. 1.301 to 1.322. http://www.revistalatinacs.org/071/paper/1147/67en.html DOI: 10.4185/RLCS-2016-1147en

Herron, J. (2010). Implementation of technology in an elementary mathematics lesson: The experiences of pre-service teachers at one university. SRATE Journal, 19(1), International Society for Technology in Education. (2011). Online: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ948684.pdf

Hoffman J., 2019, Out of Sight, Out of Mind: The Parental Mediation Strategies of Parents of Children Under Two in the Digital Era, disponibil la: http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/30431/Final%20Master%20Thesis_MCS%20two-year_Julia%20Hoffmann.pdf?sequence=1

Holloway, D., & Green, L. (2016). The Internet of Toys. *Communication Research and Practice,* 2(4), 509-519, Routdledge, Australia, DOI 10.1080/22041451.2016.1266124

Holloway D., Haddon L, Green L., Stevenson, K., (2018), The parent-child-app learning assemblage: Scaffolding early childhood learning through app use in the family home, DOI: 10.13140/RG.2.2.14973.87520

Holstein, B.E, Pedersen, P., Bendtsen, P. et al., (2014), Perceived problems with computer gaming and internet use among adolescents: measurement tool for non-clinical survey studies, http://www.biomedcentral.com/1471-2458/14/361

Horga I., coord., (2018). Raport privind nevoile de formare ale cadrelor didactice din învățământul primar și gimnazial în domeniul abilitării curriculare, în cadrul proiectului CRED, disponibil la

http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2020/04/A.3.1.Raport_analiza_de_formare.pdf
Horgan, D., (2016). Child participatory research methods: Attempts to go 'deeper'. Childhood 1-15, chd.sagepub.com, DOI: 10.1177/0907568216647787
Hymas, C., (2018). "Secondary schools are introducing strict new bans on mobile phones". *The Telegraph*. ISSN 0307-1235
Ilomäki, L., Kantosalo, A., & Lakkala, M. (2011). What is digital competence? In Linked portal. Brussels: European Schoolnet., online http://linked.eun.org/web/guest/in-depth3
IRES, (2020). Școala în stare de urgență. Accesul copiilor școlari din România la educație online. Studiu național, mai 2020, Policy paper. Online, https://ires.ro/articol/395/accesul-copiilor--colari-din-romania-la-educație-online-----policy-paper
ITU, (2019a), Measuring digital development Facts and figures 2019, online, https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2019.pdf
ITU (2019b), ITU-D Digital Inclusion, online: https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Pages/about.aspx
James, A., Prout, A., (1997). Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood, Falmer Press, Londra, online: https://www.questia.com/read/108950643/constructing-and-reconstructing-childhood-contemporary
Jderu, G., (2010). Ordinea interacțională și emoțiile. Homo sentiens în perspectiva sociologiei dramaturgice, în *Revista de Sociologie Românească,* vol. VIII, nr.1, p. 48-64, online: https://www.arsociologie.ro/rezumat/115-rezumat-jderu-1-2010
Johnson J., (2020), Internet usage in Europe - statistics & facts, online https://www.statista.com/topics/3853/internet-usage-in-europe/
Johnson, K. E., & Mervis, C. B., (1997). First steps in the emergence of verbal humor: A case study. *Infant Behavior and Development, 20,* 187–196, doi:10.1016/S0163-6383(97)90021-7
Kamenetz, A., (2019)., It's A Smartphone Life: More Than Half Of U.S. Children Now Have One, online: https://www.npr.org/2019/10/31/774838891/its-a-smartphone-life-more-than-half-of-u-s-children-now-have-one?t=1596978323786
Kamińska, D., Sapiński, T., Wiak, S., Tikk, T., Haamer, R.E., Avots, E., Helmi, A., Ozcinar, C., Anbarjafari, G., (2019). Virtual Reality and

Its Applications in Education: Survey. În *Information* **2019**, *10*, 318. Online: https://www.mdpi.com/2078-2489/10/10/318#cite

Kardefelt-Winther, D., (2017), How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? an evidence-focused literature review, paper was developed as a background paper to UNICEF's State of the World's Children report for 2017

Kardefelt-Winther, D., (2019), Children's time online and well-being outcomes, OECD, online https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1309ba3e-en/index.html?itemId=/content/component/1309ba3e-en

Kaspersky's Family Campaign Report, 2019, Parents fear for kids' online safety, but aren't putting time in to talk about it, disponibil la https://media.kasperskydaily.com/wp-content/uploads/sites/92/2019/09/12065947/family-campaign-report-final.pdf

Katz, E., Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1973-1974). Uses and gratifications research. *Public Opinion Quarterly, 37*(4), 509–523. https://doi.org/10.1086/268109

Kelley G. A., Kelley K. S., (2019). Systematic reviews and meta-analysis in nutrition research, în British Journal of Nutrition (2019), 122, 1279–1294; doi:10.1017/S0007114519002241

Kemp, S., (2020a), Digital in 2020, online, https://wearesocial.com/digital-2020

Kemp S., (2020b), Digital 2020, Romania, https://datareportal.com/reports/digital-2020-romania?rq=Romania

Kenney, K., (2016). Philosophy for Multisensory Communication and Media, Peter Lang Publishing Inc., New York.

Kesser, H., Ozdamli, F., (2012). What are the trends in collaborative learning studies in 21st century?, în Procedia - Social and Behavioral Sciences 46 (2012) 157 - 161, online: DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.05.086

Kim, M. J., Wang, X., Love, P., Li, H., & Kang, S. -C. (2013) Virtual reality for the built environment: A critical review of recent advances. *Journal of Information Technology and Construction, 18*(2), 279–305. https://www.itcon.org/paper/2013/14.

Kim, S.Y., Kim, M.-S., Park, B., Kim, J.-H., Choi, H.G. (2017) The associations between internet use time and school performance among Korean adolescents differ according to the purpose of internet use. PLoS ONE 12(4): e0174878. https:// doi.org/10.1371/journal.pone.0174878

Kleine, D., Pearson, G., Poveda, S., (2016). *Method guide 8: Participatory methods: Engaging children's voices and experiences in research*. London: Global Kids Online. Available at www.globalkidsonline.net/participatory-research

Knobel M., Lankshear C., (2006), Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education, în *Nordic Journal of Digital Literacy, 2006–2016, p. 8–20 ISSN online: 1891-943X,* online, https://www.idunn.no/dk/2006/01/digital_literacy_and_digital_literacies_-_policy_pedagogy_and_research_cons

Koning I.M., Peeters M., Finkenauer C., Van den Eijnden, J.J.M., (2018). Bidirectional effects of Internet-specific parenting practices and compulsive social media and Internet game use, în Journal of Behavioral Addictions 7(3), pp. 624–632 (2018) DOI: 10.1556/2006.7.2018.68

Koronczai B, Urbán R, Demetrovics Z., (2020). Parental bonding and problematic internet or social media use among adolescents. *Psychiatr Hung*.;35(1):73-80., https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31854325/

Kotilainen, S. (ed.) (2010). *Children's media barometer 2010: The use of media among 0-8 years old in Finland*.

Kuipers G., (2008). *Sociology of Humour*, 2008, retrieved on 24 August 2019, from https://www.academia.edu/1166958/The_sociology_of_humor

Laconi, S., Kaliszewska-C. K., Gnisci, A.(2018), Cross-cultural study of Problematic Internet Use in nine European countries, Computers in Human Behavior, vol. 84, pg. 430 - 440, DOI: 10.1016/j. chb.2018.03.020

Lawson, D., Henderson, B. (2015). "The Costs of Texting in the Classroom". *College Teaching*. 63 (3): 119–124. doi:10.1080/ 87567555.2015.1019826

Leavy, P. (2017). Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches. New York, NY: The Guilford Press. ISBN 9781462514380. https://doi.org/10.1111/fcsr.12276

Le Breton, D., (2018). Evadarea din sine. O tentație contemporană, editura Trei, București.

Lee, K.M., Park, S., Jang, B.G., Cho, B.Y., (2019). Multidimensional Approaches to Examining Digital Literacies in the Contemporary

Global Society, în Media and Communication, vol 7, nr. 2 (2019), DOI:http://dx.doi.org/10.17645/mac.v7i2.1987
Lee, S., Kim, M.W., McDonough, I.M., Mendoza, J.S., Kim, M.S., (2017). "The Effects of Cell Phone Use and Emotion-regulation Style on College Students' Learning". *Applied Cognitive Psychology*. 31(3): 360–366. doi:10.1002/acp.3323
Lege nr. 363/28.12.2018, (2018), LEGE nr. 363 din 28 decembrie 2018 privind protecţia persoanelor fizice referitor la prelucrarea datelor cu caracter personal de către autorităţile competente în scopul prevenirii, descoperirii, cercetării, urmăririi penale şi combaterii infracţiunilor sau al executării pedepselor, măsurilor educative şi de siguranţă, precum şi privind libera circulaţie a acestor date, online: https://www.dataprotection.ro/servlet/ViewDocument?id=1620
Legea nr. 221/2019, (2019). Legea nr. 221/2019 pentru modificarea și completarea Legii educației naționale nr. 1/2011, publicată în Monitorul Oficial, Partea I nr. 929 din 19 noiembrie 2019. Online: https://lege5.ro/Gratuit/gm2temjsguya/legea-nr-221-2019-pentru-modificarea-si-completarea-legii-educatiei-nationale-nr-1-2011
Lester, P.M., King, C.M., (2009). Analog vs. Digital Instruction and Learning: Teaching Within First and Second Life Environments, în *Journal of Computer-Mediated Communication,* vol.14/3, pg. 457-483, https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01449.x
Lévy, P., (2001), Cyberculture, tradus de Bononno R., în Electronic Mediations, vol. 4, online: https://books.google.ro/books?id=iDdl_FwGZE8C&pg=PR4&lpg=PR4&dq=Lèvy,+P.+2001.+Cyberculture.+Minneapolis:+University+of+Minnesota+Press.&source=bl&ots=-M_OiSHlCK&sig=ACfU3U 2hZOSCi6aUKqE3YHJE4UeN6G3WqQ&hl=ro&sa=X&ved=2ahUKEwip7pX17Y7rAhVBEncKHZRyAjYQ6AEwCXoECAsQAQ#v=onepage&q=Lèvy%2C%20P.%202001.%20Cyberculture.%20Minneapolis%3A%20University%20of%20Minnesota%20Press.&f=false
Liamputong, P., (2007). Researching the Vulnerable. A Guide to Sensitive Research Methods, Sage Publications Ltd, London.
Li, X., Yi, W., Chi, H.-L., Wang, X., & Chan, A. P. C. (2018). A critical review of virtual and augmented reality (VR/AR) applications in construction safety. *Automation in Construction, 86,* 150–162. https://doi.org/10.1016/j.autcon.2017.11.003.

Lim, S.S. (2018). *Transcendent Parenting in Digitally Connected Families. When the Technological Meets the Social,* p.31-39, in Giovanna Mascheroni, Cristina Ponte & Ana Jorge (eds.) *Digital Parenting. The Challenges for Families in the Digital age.*, 2018, Goteborg: Nordicom. Retrieved from: https://www.nordicom.gu.se/sv/publikationer/digital-parenting

Lin M.H., Vijayalakshmi A., Laczniak R., (2019). Toward an Understanding of Parental Views and Actions on Social Media Influencers Targeted at Adolescents: The Roles of Parents' Social Media Use and Empowerment, în Frontiers in Psychology 10:2664. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02664

Livingstone, S., D'Haenens, L., Hasebrink, U., (2001). Childhood in Europe: Context for comparison, LSE Research Online, publicat în Livingstone, Sonia; Bovill, Moira, Children and their changing media environment: a European comparative study. Mahwah, USA : Lawrence Erlbaum Associates, 2001, pp. 3-30. Online: https://www.researchgate.net/publication/30520908_Childhood_in_Europe_Context_for_comparison

Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. Journal of Broadcasting & Electronic Media, 52, 581-599. http://dx.doi.org/10.1080/08838150802437396

Livingstone S., Haddon L., Gorzig A., Olafsson K., (2011). *Risks and safety on the Internat: the perspective of European Children. Full findings.* London, EUKIDS Online, retrieved from: http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet%28lsero%29.pdf

Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S. and Lagae, K. (2015). How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style. London: EU Kids Online, LSE.

Livingstone, S., (2016). *Method guide 1: A framework for researching Global Kids Online: Understanding children's well-being and rights in the digital age.* London: Global Kids Online. Available at www.globalkidsonline.net/framework

Livingstone, S., Davidson, J., & Bryce, J. (2017). *Children's online activities, risk and safety, A literature review by the UKCCIS Evidence Group.* Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/650933/Literature_Review_Final_October_2017.pdf

Livingstone, S., Lemish D., Lim S., et al, (2017), Global Perspectives on Children's Digital Opportunities: An Emerging Research and Policy Agenda, in Pediatrics 2017;140;S137, DOI: 10.1542/peds.2016-1758S https://kopernio.com/viewer?doi=10.1542%2Fpeds.2016-1758S&token=WzE3MDgyNzIsIjEwLjE1NDIvcGVkcy4yMDE2LTE3NThTIl0.n4MLqfF9TEq3Wh94xhqZylOhte4

Livingstone, S. (2017). Children's and young people's lives online. In J. Brown (Ed.), *Online Risk to Children: Impact, Protection and Prevention* (pp. 23–36). Chichester, UK: Wiley-Blackwell. Online https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781118977545.ch2

Livingstone S., Byrne J. (2018). *Parenting in the Digital Age. The Chalanges of Parental Responsibility in Comparative Perspective.* Retrieved from https://www.nordicom.gu.se/sv/system/tdf/kapitel-pdf/01_livingstone_byrne.pdf?file=1&type=node&id=39888&force

Livingstone S., (2019a), Eu Kids Online, în *The International Encyclopedia of Media Literacy*. Renee Hobbs and Paul Mihailidis (Editors-in-Chief), Published 2019 by John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118978238.ieml0065

Livingstone, S., (2019b). *From Policing Screen Time to Weighing Screen Use*, Children's Media Foundation. Retrieved from: https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2019/02/08/from-policing-screen-time/

Livingstone S., (2020). Understanding children's well-being in a digital world, interviu video, disponibil la https://www.facebook.com/watch/live/?v=258049038639720&ref=watch_permalink

Liu R.D., Wang J., Ding Yi., at al, 2019, The Effect of Parental Phubbing on Teenager's Mobile Phone Dependency Behaviors: The Mediation Role of Subjective Norm and Dependency Intention, în Psychology Research and Behavior Management 2019:12 1059–1069, DOI https://doi.org/10.2147/PRBM.S224133

Lomax, H., Murray J., Pyer, M., (2018), Digital lives: Children's Perspectives, CyGen project, Online, http://cygen.eu/wp-content/uploads/2017/03/Overview-of-the-CyGen-project-Digital-Lives-Childrens-perspectives.pdf

Lopez-de-Ayala-Lopez M.C., Haddon L., (2018). *The parental mediation strategies of parents with young children*, in Media@LSE Working Paper Series, London

Lou C., Kim H.K., 2019, Fancying the New Rich and Famous? Explicating the Roles of Influencer Content, Credibility, and Parental Mediation

in Adolescents' Parasocial Relationship, Materialism, and Purchase Intentions., în Frontiers in Psychology 10:2567. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02567

Loukusa, S., & Leinonen, E. (2008). Development of comprehension of ironic utterances in 3- to 9-year-old Finnish-speaking children, in *Psychology of Language and Communication, 12*, 55–69, 2008, doi: 10.2478/v10057- 008-0003-0

Lupton, D., (2015). Digital Sociology, Routledge, New York, online, https://www.dhi.ac.uk/san/waysofbeing/data/data-crone-lupton-2015b.pdf

Macek J., (2004). Defining Cyberculture (v.2), tradus de Metykova, M. și Macek, J, după versiunea originală, din *Média a realita* (ed. by Binková, P. - Volek, J., Masaryk University Press, 2004, pp 35-65), online: http://macek.czechian.net/defining_cyberculture.htm

Madianou, M., (2014). Smartphones as polymedia, în *Journal of Computer-Mediated Communication* 19 (2014) 667–680, doi:10.1111/jcc4.12069

Mallan, K.M., Singh, P., Giardina, N., (2010) *The challenges of participatory research with 'tech-savvy' youth.* Journal of Youth Studies, 13(2). pp. 255-272.

Manovich, L., (2003), New Media from Borges to HTML, în „New Media Reader", The MIT Press, Cambridge, London, Online, disponibilă la: https://monoskop.org/images/4/4c/Wardrip-Fruin_Noah_Montfort_Nick_eds_The_New_Media_Reader.pdf

Marciano L., Schulz P.J., Camerini A.L., (2020), Cyberbullying Perpetration and Victimization in Youth: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies, *Journal of Computer-Mediated Communication*, Volume 25, Issue 2, March 2020, Pages 163–181, https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz031

Marees, N., (2017) Digital Sociology. The Reinvention of Social Research, Polity Press, USA, online: https://books.google.ro/books?hl=ro&lr=&id=A9PbDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Marees,+N.,+(2017)+Digital+Sociology.+The+Reinvention+of+Social+Research&ots=CmSRNP6VbY&sig=97_a0JQ67H5VpUQ_D3_Yv63bglQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Marinescu, V., (2003). Introducere în teoria comunicării. Principii, modele, aplictatii. Ed. Tritonic, ISBN: 973-8051-93-2

Marinescu, V., (2011a). *Teoria comunicării. Principii și aplicații*, editura C.H. Beck, ISBN 978-973-115-875-4

Marinescu, V., (2011b). Cultural “foggy mirrors” or alternative spaces? Blogs as means for shaping the Romanian popular literary criticism, în *Observatorio Journal,* vol. 5. Nr. 3, 157-174, online: http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/501

Marinescu, (2011c). The youth of social networks uses and the social networks for youth A comparison between the uses of Facebook and HI5 among Romanian youth, în Postmodernist Problems], No. 2/2011, pp. 224-238, online: https://www.researchgate.net/publication/260385065_The_youth_of_social_networks_uses_and_the_social_networks_for_youth_A_comparison_between_the_uses_of_Facebook_and_HI5_among_Romanian_youth

Marinescu, V., (2017). Teaching Area Studies through Two Different On-line Platforms, în BRAIN - Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, vol. 8, nr.3, online: https://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/707

Mascheroni, G., Holloway, D. (Eds.) (2017). The Internet of Toys: A report on media and social discourses around young children and IoToys. DigiLitEY, online https://www.researchgate.net/publication/318094854_The_Internet_of_Toys_A_Report_on_Media_and_Social_Discourses_around_Young_Children_and_IoToys#fullTextFileContent

Mascheroni, G., Ólafsson, K. (2014). Net Children Go Mobile: risks and opportunities. Second Edition. Milano: Educatt., online: www.netchildrengomobile.com

Mascheroni, G., Ponte, C., & Jorge, A., (2018). Introduction p. 9-16 in *Digital Parenting. The Challenges for Families in the Digital Age*. Göteborg: Nordicom, retrieved from https://www.nordicom.gu.se/sv/system/tdf/kapitel-pdf/00_introduction_2.pdf?file=1&type=node&id=39886&force=

Mayall, B., (2002) Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives. Contributors: Berry Mayall - Author. Publisher: Open University Press, Philadelphia. Online: https://www.questia.com/read/120242515/towards-a-sociology-for-childhood-thinking-from

Mândruț, O., Ardelean, A., (coord.) (2013). Curriculum și didactică. Elemente inovative actuale, Centrul de Didactică și Educație Permanentă - Universitatea de Vest „Vasile Goldiș”, Arad, „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2013. Online:

https://www.researchgate.net/publication/278785045_Curriculum_si_didactica_Elemente_inovative_actuale
McCrindle, M., Wolfinger E, (2009) Why we named them Gen Alpha, ,The ABC of XYZ; Understanding Global Generations, Online, https://web.archive.org/web/20200226050048/https://mccrindle.com.au/insights/blogarchive/why-we-named-them-gen-alpha/
McDool E., Powell P, Roberts J., Taylor K., (2020), The internet and children's psychological wellbeing, în Journal of Health Economics, 69 (2020) 102274, online https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167629618311408?via%3Dihub
McDougall, J., Zezulkova, M., van Driel, B., Sternadel, D. (2018). 'Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education', *NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/613204.
McKinnell, J., Tiller, S., (2018) "Mobile phones will be banned in NSW primary schools from next year". *ABC News*. Retrieved April 3, 2019.
Mihăilescu, V., (2018), Cultura digitală, în Revista Sinteza, nr.52/2018, pg 56-59., editată de Asociația Română pentru Evaluare și Strategie, Cluj-Napoca.
Milenkova V., Peicheva D., Marinov M., (2018), Towards defining media socialization as a basis for digital society, în International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, vol 6, no.2, 2018. doi:10.5937/ijcrsee1802021M
Minerva, R., Biru, A., Rotondi D., (2015). Towards a Definition of the Internet of Things (IoT). What the Internet of Things is, publicat de IEEE Internet Initiative, iot.ieee.org
Mire, S., (2019), What Benefits Will AI Bring To Education? 19 Experts Share Their Insights, online, https://www.disruptordaily.com/ai-benefits-education/
MEN, Ordin 3027/2018, (2018), Ordin pentru modificarea si completarea Anexei - Regulament - cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar, online https://www.edu.ro/sites/default/files/3027_2018_2.pdf
MEN, (2019a), Educația ne Unește - Viziune asupra viitorului Educației în România, online , https://www.edu.ro/sites/default/files/Educatia%20ne%20uneste%20-%20Viziune%20asupra%20viitorului%20educatiei%20in%20Roma%CC%82nia.pdf

MEN, (2019b), Repere pentru proiectarea, actualizarea şi evaluarea curriculumului național. *Document de politici educaționale,*, online, https://www.edu.ro/consultare-public%C4%83-documentul-de-politici-curriculare-%E2%80%9Erepere-pentru-proiectarea-%C8%99i-actualizarea
MEN,(2019c) Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2017-2018, online https://www.edu.ro/ sites/default/files/Raport%20privind%20starea%20%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntului%20preuniversitar%20din%20Rom%C3%A2nia_2017-2018_0.pdf
Meeus A., Beyens I., Geusens F., Sodermans A.K., Beullens K., (2018), Managing positive and negative media effects among adolescents: parental mediation matters—but not always, în Journal of Family Communication, DOI: 10.1080/15267431.2018.1487443
Meeus A., Eggermont S., Beullens K., (2018). Constantly Connected: The Role of Parental Mediation Styles and Self-Regulation in Pre- and Early Adolescents' Problematic Mobile Device Use, în Human Communication Research 00 (2018), Published by Oxford University Press on behalf of 1 International Communication Association, doi:10.1093/hcr/hqy015
Montgomery, K. (2015). Children's media culture in a big data world, în Journal of Children and Media, 9(2), pp.266–271. DOI: 10.1080/17482798.2015.1021197
Mori C., Temple J.R., Browne D., (2019), Association of Sexting With Sexual Behaviors and Mental Health Among Adolescents. A Systematic Review and Meta-analysis, în *JAMA Pediatr*. 2019;173(8):770-779. doi:10.1001/jamapediatrics.2019.1658
Nelissen S., Van den Bulck J., (2017). *When digital natives instruct digital immigrants: active guidance of parental media use by children and conflict in the family*, DOI: 10.1080/1369118X.2017.1281993, retrieved from: http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2017.1281993
Nelissen S., Kuczynski L., CoenenL., and Van den Bulck J., (2019) Bidirectional Socialization: An Actor-Partner Interdependence Model of Internet Self-Efficacy and digital Media Influence Between Parents and Children, în Communication Research 2019, Vol. 46(8) 1145–1170 pDs:O//dIo: i1.o0r.g1/107.171/0770/ 903096356052012919885522857
Nikken P., Opree S.J., (2018). Guiding Young Children's Digital Media Use: SES-Differences in Mediation Concerns and Competence, în Journal

of Child and Family Studies (2018) 27:1844–1857 https://doi.org/10.1007/s10826-018-1018-3
Nikou, S., Brännback, M., and Widén, G., (2019). The impact of digitalization on literacy: digital immigrants vs. digital natives, în Proceedings of the 27th European Conference on Information Systems (ECIS), Stockholm & Uppsala, Sweden, June 8-14, 2019. ISBN 978-1-7336325-0-8 Research Papers.https://aisel.aisnet.org/ecis2019_rp/39
Nilsen, E. S., Glenwright, M., & Huyder, V., (2011). Children and adults understand that verbal irony interpretation depends on listener knowledge, in *Journal of Cognition and Development, 12*(3), 374-409, 2011, retrieved on 26 august 2019, from: http://dx.doi.org/10.1080/15248372.2010.544693
Nimrod, G., Elias, N., Lemish, D., (2019). Measuring Mediation of Children's Media Use, în *International Journal of Communication*, vol. 13 / 2019. Online: https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/10237
NSPCC report. (2018). *Online safety Policy and Practice in UK school.* Retrieved from https://www.rm.com/pdf/web/viewer.html?file=~/media/PDFs/Security-and safeguarding/onlineSafetyResearchReport_May2019.pdf
Nwankwo F., Shin H.D., Al-Habaibeh A., Massoud H., (2019). Evaluation of Children's Screen Viewing Time and Parental Role in Household Context, în Glob Pediatr Health. 2019; 6: doi: 10.1177/2333794X19878062
OECD, (2018), The Future of Education and skills**.** *Education 2030*, https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf
OECD (2010). Are the New Millenium Learners Making the Grade? Technology use and educational performance in PISA. Centre for Educational Research and Innovation, online, https://www.oecd-ilibrary.org/education/are-the-new-millennium-learners-making-the-grade_9789264076044-en
OECD (2012), *Recommendation of the OECD Council on the Protection of Children Online*, OECD, Paris, https://www.oecd.org/sti/ieconomy/protecting-children-online.htm.
OECD (2020). Growing Up Online Addressing the Needs of Children in the Digital Environment, https://www.oecd.org/going-digital/growing-up-online.pdf
OMEC 4343/27.05.2020, (2020). Ordin privind privind aprobarea Normelor metodologice de aplicare a prevederilor art. 7 alin. (1^1), art. 56^1 și

ale pct. 6^1 din anexa la Legea educației naționale nr. 1/2011, privind violența psihologică - bullying. Online: https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2020/OMEC_4343_2020_norme%20antibullying.pdf

Orde H., Durner A., (2019) International Data on Youth and Media 2019, online, https://www.br-online.de/jugend/izi/english/International%20Data%20on%20Youth%20and%20Media.pdf

Ordin 4135 / 21.04.2020, (2020). Ordin privind aprobarea Instrucțiunii pentru crearea și/sau întărirea capacității sistemului de învățământ preuniversitar prin învățare on-line. Publicat în MONITORUL OFICIAL nr. 331 din 23 aprilie 2020, online: https://www.edu.ro/sites/default/files/_fișiere/Legislatie/2020/OMEC%204862_2020_Formare_CCD.pdf

Özgen D.S., Afacan Y., Sürer E., (2019). Usability of virtual reality for basic design education: a comparative study with paper-based design, International Journal of Technology and Design Education https://doi.org/10.1007/s10798-019-09554-0

Paquette, D., Ryan, J. (2001). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. Online: https://pdfs.semanticscholar.org/4e10/6bc1dff6c82655f0fedca6807a0feb589265.pdf?_ga=2.124914186.1043455267.1596969393-1883592597.1590746044

Park, Y., (ed.), (2019). DQ Global Standards Report 2019. Common Framework for Digital Literacy, Skills and Readiness, online: https://www.dqinstitute.org/dq-framework

Parlamentul European, (2018). Rezoluţia Parlamentului European din 12 iunie 2018 referitoare la modernizarea educației în UE, online: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2018-0247_RO.html

Patrikakou, E., N., (2015). Relationships among Parents, Students, and Teachers: The Technology Wild Card, în Procedia - Social and Behavioral Sciences 174:2253-2258, DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.883

Paus-Hasebrink, I., Wijnen, C. W. & Jadin, T. (2010). Opportunities of Web 2.0: Potentials of learning. International Journal of Media and Cultural Politics, 6(1), 9-24. doi:10.1386/macp.6.1.9/1

Paus-Hasebrink I., Kulterer J., Sinner P., (2019), *Social Inequality, Childhood and the Media A Longitudinal Study of the Mediatization of Socialisation*, în Transforming Communications - Studies in Cross-Media

Research, Palgrave Macmillan, https://doi.org/10.1007/978-3-030-02653-0

Pereira, I., Ramos, A. and Marsh (Eds) (2016). The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children: Engaging with Emergent Research. Proceedings of the first Training School of COST Action IS1410, University of Minho, Braga, Portugal, 6th - 8th June, 2016. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), online: https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.660127!/file/1st_Training School.pdf

Perpelea, N., (2018). Tourist gaze şi supererogatio fotografic - o perspectivă sociologică asupra „suvenirului fotografic”, în *Revista Română de Sociologie,* anul XXIX, nr. 3-4, p. 229-269, online: https://www.revistadesociologie.ro/sites/default/files/03-perpelea.pdf

Platt, L. (2016). *Method guide 5: Conducting qualitative and quantitative research with children of different ages*. London: Global Kids Online. Available at www.globalkidsonline.net/young- children

Popovici, D., (2003), Sociologia Educației, Ed Institutul European, Iași, 2003

Porat, E., Blau, I., Barak, A., (2018) Measuring digital literacies: Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance, în Computer & Education, vol. 126, pg. 23-26. Online: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.030

Prensky, M., (2001), Digital Natives, Digital Immigrants, From On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001), online: https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. Innovate 5 (3). http:// www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705

Programa școlară pentru disciplina Informatică și TIC clasele V-VIII, 2017, http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2017/01/Informatica-si-TIC.pdf

Programa școlară pentru disciplina Consiliere și dezvoltare personală clasele V - VIII, 2017, http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2017/ 01/Consiliere-si-dezvoltare-personala.pdf

Programa școlară pentru disciplina Consiliere și dezvoltare personală clasele IX - XII, 2006, http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/

Progr_Lic/CO/Consiliere%20si%20orientare_clasele%20a%20IX-a%20-%20a%20XII-a.pdf
Pruulmann-Vengerfeldt, P. & Runnel, P. (2012). Online opportunities în Minding Minors Wandering the Web: Regulating Online Child Safety, editat de Simone van der Hof, Bibi van den Berg, Bart Schermer, online, https://books.google.ro/books?id=8PbHBAAAQBAJ&pg=PA38&lpg=PA38&dq=Pruulmann-Vengerfeldt,+P.+%26+Runnel,+P.+(2012).+Online+opportunities&source=bl&ots=w4tCkEdSvj&sig=ACfU3U3Uc53gXRUu7eQSIuLLPWhBj2knCA&hl=ro&sa=X&ved=2ahUKEwi8rIu_34HqAhUSiFwKHYtlDCAQ6AEwAHoECAQQAQ#v=onepage&q=Pruulmann-Vengerfeldt%2C%20P.%20%26%20Runnel%2C%20P.%20(2012).%20Online%20opportunities&f=false
Quayle, E., (2016). *Method guide 7: Researching online child sexual exploitation and abuse: Are there links between online and offline vulnerabilities?* London: Global Kids Online. Available at www.globalkidsonline.net/sexual-exploitation
Radanliev, P., De Roure, D., Nicolescu, R., Huth, M., (2017). A reference architecture for integrating the Industrial Internet of Things in the Industry 4.0 , University of Oxford, online: https://arxiv.org/pdf/1903.04369.pdf
Ragnedda M., Muschert G.W.,(ed) (2013). The digital divide: the internet and social inequality in international perspective, Routledge, London & New York, p.1 - 11, online: https://www.routledge.com/The-Digital-Divide-The-Internet-and-Social-Inequality-in-International/Ragnedda-Muschert/p/book/9781138960268
Raport de activitate al CMBRAE an școlar 2018-2019, (2019). online: http://www.cmbrae.ro/2017/legi/#1447147917882-955044be-2999
Reddy, V. (1991). *Playing with others' expectations: Teasing and mucking about in the first year*. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 143–158). Oxford, UK: Basil Blackwell, 1991.
Redecker, C., (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, ISBN 978-92-79-73494-6, doi:10.2760/159770, JRC107466
Reinhart J., Robinson R., (2014). *Digital Thinking and Mobile Teaching. Communicating, Collaborating & Constructing in an Access Age*, retrieved from www.bookboon.com

Reisedorf B.C., Fernandez L., Hampton K.N., et al, (2020). Mobile Phones Will Not Eliminate Digital and Social Divides: How Variation in Internet Activities Mediates the Relationship Between Type of Internet Access and Local Social Capital in Detroit, în Social Science Computer Review 1-21, online: sagepub.com/journals-permissions DOI: 10.1177/089443932090944

Rodriguez de Dios I., (2018). *Risks of interactive communication in adolescents. Digital literacy diagnosis and intervention*, retrived from: https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/Rodr%C3%ADguez-de-Dios%2C%20I.%20Risks%20of%20Interactive%20Communication%20in%20Adolescents.%20Digital%20Literacy%20Diagnosis%20and%20Intervention.pdf

Rodriguez-de-Dios, I., Oosten, J.M.F, & Igartua, J.J. (2018). *A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities,* in *Computers in Human Behavior, 82*(2018), 186-198. Retrieved from https://www.academia.edu/35836592/A_study_of_the_relationship_between_parental_mediation_and_adolescents_digital_skills_online_risks_and_online_opportunities

Roman G., coord., (2014). Ghidul utilizării în siguranță a internetului. Un internet mai sigur pentru toți elevii

Savage M. W., Tokunaga R. S., (2017). Moving toward a theory: Testing an integrated model of cyberbullying perpetration, aggression, social skills, and Internet self-efficacy în Computers in Human Behaviour, 71(2017) 353-361, http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.016

Scârneci-Domnișoru F., 2016. Datele vizuale în cercetarea socială, Presa Universitară Clujeană, online: http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/2020.pdf

Schulz, W. (2004). Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept. *European Journal of Communication, 19(1), 87–101.* doi:10.1177/0267323104040696

Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S., Johnson, N., (2016). Toward a digital sociology of school. In: Daniels, J. and Gregory, K. and McMillan Cottom, T., (eds.) Digital Sociologies. Policy Press, Bristol, UK, pp. 147-162. ISBN 9781447329015, online: http://eprints.lse.ac.uk/83457/1/Nemorin_Toward%20digital%20sociology_2017.pdf

Shin W., Kim H.K. (2019), What Motivates Parents to Mediate Children's Use of Smartphones? An Application of the Theory of Planned

Behavior, Journal of Broadcasting & Electronic Media, 63:1, 144-159, DOI: 10.1080/08838151.2019.1576263

Siibak, A. amd Murumaa-Mengel, M. (2013). 'Exploring the potential of creative research for the study of imagined audiences: a case-study of Estonian students' sketches on typical Facebook users.' In G. Patriarche, H. Bilandzic, J. Linaa Jensen and J. Jurisic (eds). *Audience research methodologies: Between innovation and consolidation*. London: Routledge, pp. 127-143. Available at http://dspace.utlib.ee /dspace/bitstream/handle/10062/16358/Murumaa_ Maria;jsessionid =86E93BE11373089FB1355BB43ADCB73B?sequence=1

Sinkkonen, H.M., Puhakka, H., Meriläinen, M., (2014), Internet use and addiction among Finnish Adolescents (15-19years), Journal of Adolescence, vol.37/2, pg. 123-131, DOI: 10.1016/j.adolescence.2013.11.008

Skanfors, L. (2009) Ethics in child research: children's agency and researchers' 'ethical radar' (PDF). Childhoods Today, 3(1): 1-22, available at: https://learning.nspcc.org.uk/research-resources/ briefings/research-with-children-ethics-safety-avoiding-harm

Smahel, D & Wright, M.F. (eds), (2014). Meaning of online problematic situations for children. Results of qualitative cross-cultural investigation in nine European countries, 2014, London, EU KIDS ONLINE, London School of Economics and Political Science

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., and Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. Doi: 10.21953/lse.47fdeqj01ofo

Smahelova M., Juhova D., Cermak I., Smahel D., (2017). Mediation of young children's digital technology use: The parents' perspective, in *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(3), art. 4., https://dx.doi.org/10.5817/CP2017-3-4

Smith, J., Hewitt, B., & Skrbiš, Z. (2015). Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood. *Information, Communication & Society, 18(9), 1022–1038*. doi:10.1080/1369118x.2015.1007074

Smith, R., (2019), "France bans smartphones from schools". *CNN*. Retrieved 2019-12-05

Smith S., Tacke T., Lund S., Manyika J., Thiel L, (2020), The future of work in Europe Automation, workforce transitions, and the shifting geography of employment, McKinsey Global Institute, Online:

https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/the-future-of-work-in-europe

Smith L., (2011) Applying the Bioecological Theory of Human Development to learning: Enhancing student engagement in online learning. https://www.researchgate.net/publication/274640186_Applying_the_Bioecological_Theory_of_Human_Development_to_learning_Enhancing_student_engagement_in_online_learning

Snow, D. A. (2001). *Extending and Broadening Blumer's Conceptualization of Symbolic Interactionism. Symbolic Interaction, 24(3), 367–377*.doi:10.1525/si.2001.24.3.367

Snowdon, W., Schultz, J., & Swinburn, B., (2008). Problem and solution trees: a practical approach for identifying potential interventions to improve population nutrition. Health Promotion International, 23(4). doi:10.1093/heapro/dan027

Soto, I. P., (2012). Sociologia copilăriei. Fetele și băieții ca actori sociali, în Posthum, Jurnal de studii (post)umaniste, vol. 4, 2018, p.40 - 67, disponibil la https://posthum.ro/wp-content/uploads/2019/01/Posthum-4-2018.pdf

Soffar, H., (2019), Artificial intelligence in education, AI tutors features, advantages & disadvantages, online, https://www.online-sciences.com/robotics/artificial-intelligence-in-education-ai-tutors-advantages-and-disadvantages/

Somekh, B., (1995). The Contribution of Action Research to Development in Social Endeavours: a position paper on action research methodology, *British Educational Research Journal,* vol. 21 / 3, pg. 339-355, https://doi.org/10.1080/0141192950210307

Soriani A., (2018), Origins, perspectives and policy implementations in the school systems across Europe, în Journal of Theories and Research in Education 13,3. DOI: https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/8557

Spante, M., Hashemi, S., Lundin, M., Algers, A. (2018). *Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. Cogent Education, 0(0)*.doi:10.1080/2331186x.2018.1519143

Staksrud, E., Ólafsson, K., & Livingstone, S. (2013). Does the use of social networking sites increase children's risk of harm? *Computers in Human Behavior*, *29*(1), 40– 50. http://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.026

Stalker, P., Livingstone, S., Kardefelt-Winther, D., Saeed, M., (2019). Growing up in a connected world, Office of Research - Innocenti, Florence, 2019.

Stoecker, R. (1999). Are Academics Irrelevant?Roles for Scholars in Participatory Research, *American Behavioral Scientist, 42(5), 840–854.* doi:10.1177/00027649921954561

Straker, L., Zabatiero J., Danby S., (2018), Conflicting Guidelines on Young Children's Screen Time and Use of Digital Technology Create Policy and Practice Dilemmas, în Journal of Pediatrics, vol. 202, pg 300-303, online, https://www.jpeds.com/action/showPdf?pii=S0022-3476%2818%2930912-0

Strate, L., (2004), A media Ecology Review, în Communication Research Trnds, vol.23, nr.2, Center for the Study of Communicationand Culture, California, online: https://kopernio.com/viewer?doi=10.1002%2F9781118766804.wbiect137&token=WzE3MDgyNzIsIjEwLjEwMDIvOTc4MTExODc2NjgwNC53YmllY3QxMzciXQ.xN9tXWCvZCWTDh4KwS96U_q0ZIc

Sullivan, K., (2019) Done right, internet use among children can increase learning opportunities and build digital skills, *Groundbreaking UNICEF-LSE report surveys nearly 15,000 children across 11 countries on internet use,* online: https://www.unicef.org/press-releases/done-right-internet-use-among-children-can-increase-learning-opportunities-and-build

Symons, K., Ponnet K., EmmeryK., Walrave M., Heirman W., (2017). A Factorial Validation of Parental Mediation Strategies with Regard to Internet Use. Psychologica Belgica, 57(2), pp. 93–111 DOI: https://doi.org/10.5334/pb.372

Taylor K., (2015). Ban on Cellphones in New York City Schools to Be Liftedhttps://www.nytimes.com/2015/01/07/nyregion/ban-on-cellphones-in-new-york-city-schools-to-be-lifted.html

Third, A., (2016). *Method guide 6: Researching the benefits and opportunities for children online*. London: Global Kids Online. Available at www.globalkidsonline.net/opportunities

Tokunaga, R. S. (2016). *An Examination of Functional Difficulties From Internet Use: Media Habit and Displacement Theory Explanations. Human Communication Research, 42(3), 339–370.* doi:10.1111/hcre.12081

Tsitsika A., Janikian M., Wojcik S., et al, (2015). Cyberbullying victimization prevalence and associations with internalizing and externalizing problems among adolescents in six European countries, în Computers in Human Behaviour, 51 (2015 1-7, http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.048

Tufte, T. (2017). *Communication and Social Change. A citizen Perspective*. UK: Polity Press.

Tutkun, O.F., (2011). Internet access, use and sharing levels among students during the teaching-learning process, în Turkish Online Journal of Educational Technology 10(3):152-160, online: https://www.researchgate.net/publication/288349346_Internet_access_use_and_sharing_levels_among_students_during_the_teaching-learning_process

Uhls, Y. T., & Robb, M. B. (2017). *How parents mediate children's media consumption.* In F. C. Blumberg & P. J. Brooks (Eds.), *Cognitive development in digital contexts* (p. 325–343). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809481-5.00016-X

UNICEF, (2017). THE STATE OF THE WORLD'S CHILDREN 2017, Children in a Digital World, https://www.unicef.org/publications/files/SOWC_2017_ENG_WEB.pdf

UNESCO, (2020). Global Education Monitoring Report. Inclusion and education: all means all., Paris, UNESCO, online: http://bit.ly/2020gemreport

Urry, J., (2016). What is the Future?, Polity Press, Cambridge, UK, online http://lccn.loc.gov/2016001400

Valkenburg, P.M., Piotrowski, J.T., (2017). Plugged In. How Media Attract and Affect Youth, Yale University, New Haven and London, online: https://yalebooks.yale.edu/book/9780300218879/plugged

Van der Hof, S., Van den Berg B., Schermer B, (2014). Minding Minors Wandering the Web: Regulating Online Child Safety, publicat de TMC Asser Press, Hague, Netherlanden, online, https://books.google.ro/books?id=8PbHBAAAQBAJ&pg=PA38&lpg=PA38&dq=Pruulmann-Vengerfeldt,+P.+%26+Runnel,+P.+(2012).+Online+opportunities&source=bl&ots=w4tCkEdSvj&sig=ACfU3U3Uc53gXRUu7eQSIuLLPWhBj2knCA&hl=ro&sa=X&ved=2ahUKEwi8rIu_34HqAhUSiFwKHYtlDCAQ6AEwAHoECAQQAQ#v=onepage&q=Pruulmann-Vengerfeldt%2C%20P.%20%26%20Runnel%2C%20P.%20(2012).%20Online%20opportunities&f=false

Van Deursen J., Van Dijk J., (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access, în New media & society 2019, Vol. 21(2) 354–375, online: sagepub.com/journals-permissions, DOI: 10.1177/46/444818797082

Van Deursen and Helsper E.J., (2016). The third-level digital divide: who benefits most from being online? Communication and Information Technologies Annual: Digital Distinctions and Inequalities Studies in Media and Communications, Volume 10, 29-52; ISSN: 2050-2060/doi:10.1108/S2050-206020150000010002

Van Ouytsel J., Walrave M., Ponnet K., et al, (2018), Sexting, în The International Encyclopedia of Media Literacy, Published 2019 by John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118978238.ieml0219

Velicu, A., Balea, B., & Barbovschi, M. (2019). *Internet Access, Use, Risks and Opportunities for Romanian children - EUKIDS ONLINE 2018 project.* Retrieved from http://rokidsonline.net/wp/wp-content/uploads/2019/01/EU-Kids-Online-RO-report-15012019_DL.pdf.

Vincent-Lancrin, S., Urgel J., Kar S., Jacotin G., (2019), *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?* Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. *https://doi.org/10.1787/9789264311671-en*

Vlăsceanu, L., (2010), Modernități multiple și recente. Premise pentru o nouă abordare., în Revista de Sociologie Românească, vol. VIII/2010, nr.1, pg. 17-26, online: https://revistasociologieromaneasca.ro/sr/article/view/2010_1_vlasceanu

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model

Yazon, A.D., Ang-Manaig, K., Buama, C.A.C., Tesoro J.F.B., (2019). Digital Literacy, Digital Competence and Research Productivity of Educators, în Universal Journal of Educational Research 7(8): 1734-1743, 2019, online: DOI: 10.13189/ujer.2019.070812

Yardi S., Bruckman A., (2011), Social and Technical Challenges in Parenting Teens' Social Media Use, CHI '11: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, May 2011 Pages 3237–3246, online: https://doi.org/10.1145/1978942.1979422

Yildiz-Durak, H., (2018). Modeling of variables related to problematic internet usage and problematic social media usage in adolescents,

în Current Psychology, 39, 1357-1387, DOI: 10.1007/s12144-018-9840-8

Youn, S. (2008). Parental influence and teens' attitude toward online privacy protection. Journal of Consumer Affairs, 42, 362-388. http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6606.2008.00113.x

Warren R., Aloia L., (2019). Parenting Style, Parental Stress, and Mediation of Children's Media Use, în Western Journal of Communication, DOI: 10.1080/10570314.2019.1582087

Weizs, A., (2019). Positive Effects of Technology on Education: Make a Bigger Impact, online, https://verbit.ai/positive-effects-of-technology-on-education-make-a-bigger-impact/

Weinstein, N., Przybylski, A.K., (2018). The Impacts of Motivational Framing of Technology Restrictions on Adolescent Concealment: Evidence from a preregistered experimental study, în Computers in Human Behavior (2018), doi: 10.1016/j.chb.2018.08.053

Wessels, B., (2013). The reproduction and reconfiguration of inequality Differentiation and class, status and power in the dynamics of digital divides, în *The Digital Divide. The internet and social inequality in international perspective*, Ragnedda M., Muschert G.W.,(ed) (2013), Routledge, London & New York

Westin, T., (2017). Inclusive Digital Socialization. Designs of Education and Computer Games in a Global Context, Stockholm University, online: https://www.semanticscholar.org/paper/Inclusive-Digital-Socialisation-%3A-Designs-of-and-in-Westin/ac7949777a6510b41249536318522c6cfe82f563

Whittle, H. C., Hamilton-Giachritsis, C., Beech, A., & Collings, G. (2013). A Review of young people's vulnerabilities to online grooming, Aggression and Violent Behavior, 18, 62-70. DOI: 10.1016/j.avb.2012.09.003, online http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.09.003

Wynn, J.R., (2009). Digital Sociology: Emergent Technologies in the Field and the Classroom, în Sociological Forum, vol. 24 / 2, pg. 448-456, online: https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2009.01109.x

Wright M.F., 2017, Parental mediation, Cyberbullying, and Cybertrolling The Role of Gender, Computers in Human Behavior (2017), doi: 10.1016/j.chb.2017.01.059

WHO (World Health Organization), (2007). Helping parents in developing countries improve adolescents' health, ISBN 978 92 4 159584 1. Online:

https://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/9789241595841/en/
Zalsman G., Hawton K., et al., (2016), Suicide prevention strategies revisited: 10-year systematic review, în Lancet Psychiatry 2016, http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30030-X
Zamfir, C., Vlăsceanu, L., (1998). Dicționar de Sociologie, editura Babel, București.
Zeng J., Parks S., Shang J., (2020) To learn scientefically, effectively and enjoyably: a review of educational games, în Wiley Periodicals, Hum Behav & Emerg Tech. 2020, 2:186-195, online https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/hbe2.188
Zhang D., Livingstone S., (2019). Inequalities in how parents support their children's development with digital technologies, în Parenting for a digital future, edited by LSE Department of Media and Communication, disponibil la http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/preparing-for-a-digital-future/P4DF-Report-4.pdf
Zilka G.C., (2018). Always with them: smartphone use by children, adolescents, and young adults—characteristics, habits of use, sharing, and satisfaction of needs. Universal Access in the Information Society https://doi.org/10.1007/s10209-018-0635-3
Zimmerman, E., (2019). AR/VR in K–12: Schools Use Immersive Technology for Assistive Learning, online https://edtechmagazine.com /k12/article/2019/08/arvr-k-12-schools-use-immersive-technology-assistive-learning-perfcon

Anexa 1.

PROTOCOL COLABORARE DESFĂȘURARE CERCETARE SOCIOLOGICĂ

Titlul cercetării:

AVANTAJE ȘI RISCURI ALE INTERNETULUI
LA COPII ȘI ADOLESCENȚI

Coordonator proiect: Drd. Anda Anca Rodideal

Parteneri: ȘCOALA GIMNAZIALĂ "XXXXXX"
Drd. Anda Anca Rodideal - Universitatea București - Facultatea de Sociologie și Asistență Socială

1. PĂRȚILE:

Școala Gimnaziala „XXXXXX" - instituție publică de educație pre-universitară, cu sediul în București, sector X, str. XXXXXXXXXXXXXXX, reprezentată legal de dna. director A.S.,

și

prof. consilier școlar ANDA ANCA RODIDEAL - doctorand al Școlii Doctorale de Sociologie a Facultății de Sociologie și Asistență Socială din UNIVERSITATEA BUCUREȘTI

au convenit să încheie următorul protocol de colaborare

2. EXPUNERE DE MOTIVE

Având în vedere schimbările și provocările pe care dezvoltarea tehnologică digitală și a internetului le induce în societate, implicit și în școală se constată nevoia de a înțelege în profunzime aceste transformări pentru a le putea face față. Ținând

cont de rezultatele studiilor care demonstrează faptul că copiii și adolescenții sunt printre cei mai mari consumatori de tehnologie și că vârsta utilizării frecvente a internetului de către copii scade tot mai mult, dar și de realitatea observată în școală - tot mai mulți copii cu propriile telefoane mobile conectate la internet - este evidentă nevoia de a investiga efectele pe care accesul la tehnologie le are asupra elevilor și a educației în general. Numeroși cercetători atrag atenția asupra pericolelor la care sunt expuși copiii online, de la cyberbullying, la sexting, violență extremă sau furt de date personale, motiv pentru care școala trebuie să se adapteze și să ofere elevilor și părinților suport educațional și în aceste privințe.

Ținând cont că actuala programă de Consiliere și Orientare pentru gimnaziu include și astfel de conținuturi și faptul că profesorul consilier școlar încadrat pe postul de profesor consilier în Școala Gimnazială „XXXXXXX" are și calitatea de doctorand al Școlii Doctorale a Facultății de Sociologie și Asistență Socială din Universitatea București, iar cercetarea doctorală vizează tocmai aceste aspecte ale efectelor tehnologiei digitale asupra copiilor și adolescenților, colaborarea pe această tematică se dovedește de un real ajutor pentru ambele părți implicate, în vederea implementării la nivelul școlii gimnaziale XXXXXX a unor programe de cercetare și consiliere în vederea minimizării efectelor negative ale internetului asupra dezvoltării copiilor.

3. SCOPUL PROTOCOLULUI DE COLABORARE

Acest protocol se încheie cu scopul de a asigura cadrul legal de colaborare între cele două părți în vederea facilitării cercetării și a promovării rezultatelor cercetării în condiții de etică deontologică.

4. ACTIVITĂȚILE CARE FAC OBIECTUL PROTOCOLULUI DE COLABORARE

Realizarea de către doctorand în cadrul Școlii Gimnaziale XXXXXX, cu elevii, părinții și profesorii a unor micro-cercetări pe tema riscurilor și avantajelor internetului.

Realizarea de către doctorand a unor materiale și sesiuni informative pentru corpul profesoral al școlii vizavi de rezultatele cercetărilor realizate.

Utilizarea de către doctorand a rezultatelor obținute în cadrul tezei de doctorat, cu mențiunea respectării normelor legate de confidențialitate a datelor.

5. DREPTURILE ȘI OBLIGAȚIILE PĂRȚILOR

Școala Gimnazială „XXXXXX"

1. Susține și aprobă activitățile de cercetare pe tematica riscurilor și avantajelor internetului la copii și adolescenți cu elevii, părinții și profesorii școlii, în măsura în care aceștia sunt de acord să participe la aceste activități.
2. Oferă sprijin în vederea diseminării rezultatelor cercetării în cadrul corpului profesoral și la ședințele cu părinții.
3. Asigură respectarea normelor deontologice și a dreptului de autor privind rezultatele cercetărilor realizate.

Doctorand Anda Anca Rodideal

1. Propune și desfășoară activități de cercetare pe tematica proiectului cu elevii, părinții și profesorii școlii, cu acordul lor prealabil.
2. Păstrează confidențialitatea datelor participanților la cercetări, interpretarea și prezentarea datelor de cercetare făcându-se sub protecția anonimatului.
3. Asigură respectarea nomelor deontologice și a respectării cadrului legal în toate acțiunile întreprinse.

6. CLAUZE SPECIALE

Prezentul protocol nu obligă în nici o interpretare și sub nici o formă părțile din punct de vedere financiar.

În situația în care părțile derulează un program comun pe o durată mai mare decât valabilitatea acestui protocol, durata protocolului se va prelungi prin act adițional, cu acordul ambelor părți.

7. APLICAREA PROTOCOLULUI

Prezentul protocol se încheie pe o durata de 2 ani și va intra în vigoare la data semnării lui.

Durata sau obiectivele prezentului protocol pot fi prelungite/completate prin act adițional.

8. LITIGII

Toate litigiile care pot apărea din aplicarea sau interpretarea prezentului protocol se vor rezolva pe cale amiabilă.

Părțile semnatare se angajează să nu creeze prejudicii de imagine sau de oricare altă natură.

Prezentul protocol s-a încheiat în două exemplare, în orginal, câte un exempla pentru fiecare parte, la data de ....

Școala Gimnazială „XXXXXX"	**Doctorand**
Dna............................	**ANDA ANCA RODIDEAL**
Director	**Profesor Consilier Școlar**

Anexa 2.

INFORMARE ȘI CONSIMȚĂMÂNT PĂRINȚI PARTICIPARE CERCETARE SOCIOLOGICĂ

Titlul cercetării:

AVANTAJE ȘI RISCURI ALE INTERNETULUI LA COPII ȘI ADOLESCENȚI

Coordonator proiect: Drd. Anda Anca Rodideal - profesor consilier școlar

Parteneri: **ȘCOALA GIMNAZIALĂ "XXXXXXX"**
Drd. Anda Anca Rodideal - Universitatea București - Facultatea de Sociologie și Asistență Socială

1. EXPUNERE DE MOTIVE

Având în vedere schimbările și provocările pe care dezvoltarea tehnologică digitală și a internetului le induce în societate, implicit și în școală se constată nevoia de a înțelege în profunzime aceste transformări pentru a le putea face față. Ținând cont de rezultatele studiilor care demonstrează faptul că copiii și adolescenții sunt printre cei mai mari consumatori de tehnologie și că vârsta utilizării frecvente a internetului de către copii scade tot mai mult, dar și de realitatea observată în școală - tot mai mulți copii cu propriile telefoane mobile conectate la internet - este evidentă nevoia de a investiga efectele pe care accesul la tehnologie le are asupra elevilor și a educației în general. Numeroși cercetători atrag atenția asupra pericolelor la care sunt expuși copiii online, de la cyberbullying, la conținut nepotrivit vârstei, violență extremă sau furt de date personale. Principala metodă de a feri copiii de aceste riscuri o reprezintă formarea competențelor lor digitale și oferirea de suport educațional atât în familie cât și la școală.

Ținând cont că actuala programă de Consiliere și Dezvoltare personală pentru gimnaziu include și astfel de conținuturi și faptul că profesorul consilier școlar din Școala Gimnazială „XXXXXX" are și calitatea de doctorand al Școlii Doctorale a Facultății de Sociologie și Asistență Socială din Universitatea București, iar cercetarea doctorală vizează tocmai aceste aspecte ale efectelor tehnologiei digitale asupra copiilor și adolescenților, colaborarea pe această temă se dovedește de un real ajutor pentru toate părți implicate, elevi, părinți și profesori, în vederea implementării în viitor la nivelul școlii gimnaziale XXXXXX a unor programe de cercetare și consiliere în vederea minimizării efectelor negative ale internetului asupra dezvoltării copiilor.

Înainte de a decide dacă dvs. și / sau copilul dvs. sunteți de acord să participați în această cercetare este important să cunoașteți toate detaliile, de ce o desfășurăm și care este rolul dvs. Vă rog să citiți cu atenție următoarele informații, să puneți întrebări dacă aveți nevoie de clarificări.

2. DESPRE CE ESTE ACEST STUDIU SOCIOLOGIC

Studiul „Avantaje și riscuri ale internetului pentru copii și adolescenți" face parte din proiectul cercetării doctorale a profesorului consilier școlar, doctorand în anul II la Facultatea de Sociologie și Asistență Socială din cadrul Universității București. Scopul acestei cercetări este de a identifica atât nivelul actual de informare al elevilor și părinților referitor la riscurile și oportunitățile internetului, cât și percepțiile și așteptările dvs. / ale copilului dvs. vizavi de rolul școlii în dezvoltarea competențelor digitale și prevenirea riscurilor online.

Acest studiu se va desfășura pe parcursul anului școlar 2018 - 2019, atât cu elevii, cât și cu părinții și profesorii școlii, doritori.
Cu elevii, cercetarea se va desfășura prin discuții la clasă, în timpul orelor de Consiliere și Dezvoltare personală (dirigenție), implicându-i în activități educativ-interactive, prin care își vor putea spune punctul de vedere vizavi de utilizarea tehnologiei digitale. Metodele

de cercetare vor implica prezentări, desene, discuții libere, completarea de fișe de lucru, individual, în grup sau în perechi.
Cu părinții cercetarea se va desfășura în cadrul unei întâlniri de grup prin completarea de fișe și discuții libere, la care veți fi invitat după ce vă veți da acordul.

Informațiile obținute în urma activităților de cercetare vor fi strict confidențiale, nu vor fi înregistrate numele celor care le realizează și vor fi utilizate doar în scop științific, de cercetare. Nu vor fi realizate poze cu copiii, sau părinții, ci doar cu produsele realizate de ei. Păstrarea confidențialității datelor personale a tuturor participanților este garantată.

c. CINE ESTE INVITAT SĂ PARTICIPE

La această cercetare sunt invitați să participe copiii din clasele V - VIII, cu vârste între 11 și 14/15 ani și dumneavoastră, în calitate de părinte.

Dumneavoastră veți primi o invitație separată pentru a participa la întâlnirea dedicată părinților.

Copiii pentru care părinții își dau acordul să participe în cercetare vor primi un formular de participare, pentru a fi informați suplimentar și a își da acordul informat de a participa în cercetare.

1. TREBUIE SĂ PARTICIP?

Participarea dvs., sau / și a copilului dvs. este absolut voluntară, este exclusiv decizia dvs. dacă sunteți de acord ca fiul / fiica dvs. să participe în acest proiect de cercetare.

Atât dvs., cât și copilul dvs. vă puteți oricând răzgândi și retrage din cercetare, fără a fi afectați în absolut nici un fel.

Totuși, prin oferirea acordului de a participa în acest proiect vă aduceți contribuția la îmbogățirea cunoștințelor științifice legate de modul în care tehnologia se integrează în activitățile de zi cu zi ale copiilor și întregii familii, în scopul prevenirii dezavantajelor și potențării oportunităților tehnologiei pentru copii.

2. **PARTICIPAREA ÎN ACEST STUDIU ÎMI ADUCE VREUN BENEFICIU?**

Participarea în acest este voluntară și nu presupune primirea nici unui beneficiu material. Prin participarea în acest studiu și împărtășirea propriilor opinii și experiențe în legătură cu utilizarea diverselor tipuri de aparate conectate la internet și a internetului vă aduceți contribuția la lărgirea câmpului cunoașterii și în viitor, îmbunătățirea experiențelor și minimizarea riscurilor online.

3. **CINE VA AVEA ACCES LA INFORMAȚIILE FURNIZATE?**

Toate informațiile pe care le primim de la dumneavoastră / copiii dumneavoastră vor fi tratate ca fiind strict confidențiale, în conformitate cu regulile Universității București și cu normele etice care guvernează cercetarea de înaltă calitate în întreaga lume.

Informațiile înregistrate prin fișe vor fi ne-nominale și identificate doar printr-un număr de cod. Fișele și codurile vor fi păstrate separat și în siguranță de către cercetător. Vor fi analizate, extrase concluzii generale, fără a identifica în vreun fel participanții în cercetare.

Rezultatele cercetărilor vor fi raportate în cadrul tezei de doctorat celor care au obligația legală de a evalua calitatea și siguranța cercetării, persoane din cadrul Universității din București (de exemplu, membrii Comisiei de Coordonare a tezei de doctorat).

Pe baza datelor se va realiza raportul de cercetare care va putea fi prezentat în comunicări științifice, în cadrul școlii, a comunității școlare, sau academice. În nici o situație NU se vor utiliza datele personale ale participanților.

4. **EXISTĂ VREUN RISC PENTRU MINE SAU COPIII MEI DACĂ PARTICIPĂ ÎN ACEST STUDIU?**

Nu, nu există riscuri cunoscute sau probabile. Oricând este permisă retragerea din cercetare.

5. ALTE INFORMAȚII DE INTERES

Acest studiu NU este finanțat din fonduri publice sau private, este organizat exclusiv de profesorul cecetător Anda Rodideal în scopul realizării cercetării doctorale. Acest studiu este aprobat de profesorul coordonator al tezei de doctorat, prof. univ. dr. Valentina Marinescu.

Pentru orice alte detalii NU ezitați să mă contactați:

Tel: 072X XXX XXX; E-mail: anda.rodideal@xxxxxxxxx.com

Consimțământ de Participare în cercetarea sociologică

Titlul: AVANTAJE ȘI RISCURI ALE INTERNETULUI LA COPII ȘI ADOLESCENȚI

Coordonator cercetare: Anda Anca RODIDEAL

Vă rog citiți cu atenție și completați conform deciziei dumneavoastră. Dacă sunteți de acord să participați dumneavoastră și / sau copilul dumneavoastră în acest studiu, încercuiți răspunsul DA și semnați și datați acest formular. Dacă aveți nevoie de orice alte informații suplimentare, vă rog nu ezitați să mă întrebați.

✓ Mi s-a explicat verbal / în scris în ce constă această cercetare și am înțeles pentru ce mi se cere consimțământul de participare, a mea sau/și a copilului meu.	DA	NU
✓ Înțeleg că a participa la cercetare înseamnă a oferi informații despre cum utilizăm tehnologia digitală pe baza unor întâlniri de grup, completare de fișe, discuții coordonate de cercetător.	DA	NU
✓ Înțeleg că am libertatea de a mă retrage din studiu, eu sau copilul meu, în orice moment al cercetării, fără a trebui să dau vreo explicație, sau a exista vreo consecință.	DA	NU
✓ Înțeleg că toate informațiile despre mine, sau / și copilul meu vor fi strict confidențiale și nu vor apare în nici un raport de cercetare.	DA	NU
✓ Înțeleg că toate informațiile pe care le ofer, eu sau copilul meu, cercetătorului vor fi anonimizate și utilizate în scop de generalizare științifică.	DA	NU

✓ Înțeleg că raportul de cercetare ce rezultă în urma cercetării va fi prezentat în cadrul tezei doctorale, în fața profesorilor, sau în articole științifice, păstrându-se anonimatul tuturor datelor personale ale participanților la cercetare.	DA	NU

Sunt de acord să particip în această cercetare, în calitate de părinte: DA / NU

Sunt de acord să participe în această cercetare copilul meu, în calitate de elev al școlii în care se desfășoară cercetarea: DA / NU

Numele în clar și semnătura ....

Data: ....

Anexa 3.

Consimțământ elevi - participare în cercetarea sociologică

Titlul: AVANTAJE ȘI RISCURI ALE INTERNETULUI LA COPII ȘI ADOLESCENȚI

Coordonator cercetare: Anda Anca RODIDEAL

Această cercetare este despre….

Cum utilizează și ce părere au copiii și adolescenții despre internet.

Cine îi învață și prin ce metode pe copii să utilizeze internetul în siguranță.

Cum va avea loc cercetarea?

În școală, în clasă, cercetătorul va discuta cu copiii despre internet, cum îl utilizează, ce le place și ce nu, ce fac ceilalți pentru a îi învăța să îl utilizeze în siguranță.

Sunt obligat să particip?

Nu, dacă nu vrei, sau te răzgândești, poți oricând să anunți că nu mai dorești să participi. Nu va exista nici o consecință asupra ta.

Dar, participarea ta este valoroasă, va fi în ajutorul nu doar al cercetătorului, ci și al celorlalți copii!

NU există răspunsuri corecte sau greșite! Părerea fiecăruia este foarte importantă!

Trebuie să îmi anunț părinții despre aceasta?

DA, e bine să vorbești cu ei despre aceasta cercetare.

Dacă ai primit acest formular, înseamnă că și părinții tăi au fost deja informați despre această cercetare și au fost de accord să participi la ea. Dacă și tu ești de acord!

Va fi folosit numele meu în cercetare?

Nu, nici un nume nu va fi utilizat în cercetare. Va fi păstrată confidențialitatea tuturor participanților. Vom aduna toate părerile copiilor și vom scrie despre opinia generală, în nici un caz nu se va face o legătură între o anumită persoană, sau școală și răspunsurile date.

Ce se va întâmpla când se va încheia cercetarea?

Datele strânse vor fi analizate, sintetizate și scrise într-un raport de cercetare – fără a se face referiri la numele celor care au oferit răspunsuri. Acesta va fi prezentat comunității academice și tuturor celor care pot lua măsuri astfel încât internetul să fie mai sigur pentru copii și adolescenți.

Te rog completează și semnează în acest chenar:

Sunt de acord să particip la această cercetare.

Numele: ____________________________

Data:______________________

Semnătura:______________________________

Anexa 4.

Consimțământ profesori - participare în cercetarea sociologică

Titlul: AVANTAJE ȘI RISCURI ALE INTERNETULUI LA COPII ȘI ADOLESCENȚI

Coordonator cercetare: Anda Anca RODIDEAL

Vă rog citiți cu atenție și completați conform deciziei dumneavoastră. Dacă sunteți de acord să participați în acest studiu, încercuiți răspunsul DA și semnați și datați acest formular. Dacă aveți nevoie de orice alte informații suplimentare, vă rog nu ezitați să mă întrebați.

✓ Mi s-a explicat verbal / în scris în ce constă această cercetare și am înțeles pentru ce mi se cere consimțământul de participare.	DA	NU
✓ Înțeleg că a participa la cercetare înseamnă a oferi informații despre cum utilizăm tehnologia digitală pe baza unei întâlniri de grup, completare de fișe, discuții coordonate de cercetător.	DA	NU
✓ Înțeleg că am libertatea de a mă retrage din studiu, în orice moment al cercetării, fără a trebui să dau vreo explicație, sau a exista vreo consecință.	DA	NU
✓ Înțeleg că toate informațiile despre mine vor fi strict confidențiale și nu vor apare în nici un raport de cercetare.	DA	NU
✓ Ințeleg că toate informațiile pe care le ofer cercetătorului vor fi anonimizate și utilizate în scop de generalizare științifică.	DA	NU
✓ Înțeleg că raportul de cercetare ce rezultă în urma cercetării va fi prezentat în cadrul tezei doctorale, în fața profesorilor, sau în articole științifice, păstrându-se anonimatul tuturor datelor personale ale participanților la cercetare.	DA	NU

Sunt de acord să particip în această cercetare, în calitate de profesor: DA / NU

Numele în clar și semnătura ....

Data: ....

Anexa 5.
Chestionar online profesori consilieri școlari

Înțelegerea modului în care internetul influențează dezvoltarea copiilor și adolescenților - ghid pentru profesori

În actuala lume tehnologizată, în care schimbarea socială indusă de utilizarea pe scară largă a internetului oferă copiilor și adolescenților acces liber în lumea virtuală, este nevoie de măsuri congruente din partea familiei și școlii pentru a le forma competențe și obiceiuri sănătoase de consum digital, totodată ferindu-i de riscurile internetului.
Având în vedere lipsa unor programe de informare și formare a cadrelor didactice vizavi de oportunitățile, riscurile și efectele internetului asupra copiilor, astfel încât să îi poată ajuta atât în a-și forma competențe digitale, dar și atunci când efectele negative apar, existența unui ghid care să detalieze toate acestea pe baza cercetărilor actuale în domeniu poate oferi cadrelor didactice o înțelegere aprofundată asupra lumii digitale în care trăiesc elevii din România.
Pentru a introduce în acest ghid informații valoroase și de calitate, vă rog răspundeți sincer următoarelor întrebări, scopul fiind de a investiga nevoia de informare a profesorilor.
Chestionarul este anonim, răspunsurile vor fi folosite doar în scopuri de cercetare obiectiv științifică. În această fază a cercetării sunt invitați să participe doar profesorii consilieri școlari, deoarece sunt printre primii care se confruntă cu efectele negative ale internetului asupra copiilor și adolescenților și totodată cei mai în măsură să intervină pentru a le stopa și preveni.
Participarea în acest studiu este pe bază de voluntariat și este în întregime decizia dumneavoastră de a răspunde. Datele dumneavoastră personale sunt protejate, iar prin completarea și trimiterea răspunsurilor vă dați implicit acordul pentru a fi folosite datele furnizate de dumneavoastră în scopul cercetării. Completarea chestionarului durează maxim 10 minute și va fi posibilă timp de 10 zile de la lansarea lui, pe data de 24.04.2020.
Vă mulțumesc anticipat pentru sprijin!

*Obligatoriu

1. Confirm că am citit și înțeles informarea vizavi de utilitatea acestui studiu *

Marcați un singur oval.

- Da
- Nu

2. Cât de des obișnuiți să vă informați asupra temei ”utilizarea internetului de către copii și adolescenți”? *

Marcați un singur oval.

- De mai multe ori pe săptămână
- De mai multe ori pe lună
- Ocazional, când primesc astfel de informații
- Rar
- Niciodată

3. Considerați că v-ar fi util în activitatea profesională să cunoașteți mai multe detalii despre tema ”utilizarea internetului de către copii și adolescenți”? *

Marcați un singur oval.

- Da
- Nu
- Nu știu

4. Copiii utilizează internetul cu preponderență în sens ludic și informal, cel mai des de pe telefonul mobil, feriți de supravegherea adulților. Este ceea ce se numește ”cultura de dormitor” în limbajul cercetătorilor, care o studiază pentru a înțelege efectele ei asupra dezvoltării copiilor. Întrebările următoare vizează nevoie resimțită de dumneavoastră în calitate de profesor consilier, de a dobândi mai multe cunoștințe în acest vast domeniu, al legăturii complexe dintre copii - tehnologie - părinți. Vă rog să evaluați cât de important ar fi pentru dvs. accesul la un ghid care să vă prezinte detaliat cele mai noi informații referitoare la: *

Marcați un singur oval pentru fiecare rând.

	inutil	puțin util	așa și așa	oarecum util	foarte util
Date statistice la nivel național despre modul în care copiii și adolescenții din România utilizează internetul					

Date din cercetări empirice vizavi de percepția copiilor și adolescenților față de internet					
Oportunitățile internetului pentru copii și adolescenți					
Accesul la informații de interes - muzică, filme...					
Comunicarea cu familia și prietenii					
Distracție & Educație - jocuri și aplicații educative, adaptate vârstei					
Educație complementară formală și nonformală					
Dezvoltarea competențelor digitale					
Riscurile internetului pentru copii și adolescenți					
Cyberbullying					
Cyberhate - discursul incitator la ură					
Sexting					
Grooming & întâlniri cu persoane cunoscute online					
Expunere la conținut dăunător - violență extremă, pornografie, devianță și tulburări psihice (anorexie, bulimie, autovătămare corporală, suicid)					
Dependența de jocuri online & rețele de socializare					
Abuz de date personale și alte riscuri tehnice					
Utilizarea excesivă a internetului (Problematic Internet Use = PIU)					

5. Menționați orice alt subiect de interes pentru dvs. legat de această tematică despre care ați dori să găsiți informații într-un ghid dedicat profesorilor.

6. Pentru că fundamentală pentru finalitatea pozitivă a educației elevului este relația școală - familie, iar obiceiurile de consum digital se formează în familie, este important pentru profesori să înțeleagă modalitățile prin care părinții mediază comportamentul digital al copiilor. Cercetătorii definesc prin termenul de mediere digitală parentală totalitatea strategiilor folosite de părinți pentru a gestiona modul în care copiii utilizează tehnologia. Vă rog apreciați măsura în care ar fi util pentru dvs. să aflați dintr-un ghid dedicat profesorilor mai multe detalii despre: *

Marcați un singur oval pentru fiecare rând.

	deloc	puțin	așa și așa	util	foarte util
Strategiile active de mediere digitală parentală					
Strategiile restrictive de mediere digitală parentală					
Strategii pasive de mediere digitală parentală					
Medierea digitală inversă - de la copil la părinți					
Alte strategii emergente de mediere digitală parentală					

7. Menționați orice alt subiect de interes pentru dvs. legat de această tematică despre care ați dori să găsiți informații într-un ghid dedicat profesorilor.

8. Integrarea tehnologiei în școală este o realitate și în România, cu atât mai mult cu cât se folosește pe scară largă educația mediată de tehnologie în perioada pandemiei COVID19. Vă rog completați în ce măsură dvs. considerați importante următoarele informații, pentru a fi introduse într-un ghid pentru profesori: *

Marcați un singur oval pentru fiecare rând.

	deloc	puțin	așa și așa	mult	foarte mult
Strategii de mediere digitală utilizate până în prezent la nivelul școlii					
Detalii despre percepția copiilor și adolescenților vizavi de utilizarea tehnologiei în școală					
Variante și oportunități online pentru introducerea tehnologiei în sala de clasă					

9. Menționați orice alt subiect de interes pentru dvs. legat de această tematică despre care ați dori să găsiți informații într-un ghid dedicat profesorilor.

10. Ce tip de aplicații / soft-uri considerați că este oportun să utilizați cu elevii dumneavoastră în procesul de predare-învățare-evaluare? *

Marcați un singur oval pentru fiecare rând.

	Inutil	Inutil, am încercat și nu funcționează	Ar putea fi util, dar nu am încercat încă	Uneori e util, am mai încercat	Foarte util, am încercat și funcționează
Prezentări power-point	◯	◯	◯	◯	◯
Filme educative	◯	◯	◯	◯	◯
Rețele de socializare ce permit comunicarea dumneavoastră online cu elevii	◯	◯	◯	◯	◯
Rețele de socializare ce permit comunicarea dumneavoastră online cu părinții	◯	◯	◯	◯	◯
Aplicații de pe telefonul mobil ce permit logarea tuturor elevilor în același spațiu virtual și lucrul în colaborare pe aceleași documente	◯	◯	◯	◯	◯
Aplicații / soft-uri ce permit elevilor să inoveze, creeze propriile materiale audio-video	◯	◯	◯	◯	◯

Aplicații ce permit evaluarea elevilor pe baza quiz-urilor online în timpul orei	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Orice aplicație doresc elevii pentru a realiza teme pentru acasă precum producerea unui material online ce va fi prezentat în clasă	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Platforme de comunicare cu comunități naționale sau internaționale de elevi/profesori (precum e-twinning)	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭

11. Dacă sunt și alte tipuri de aplicații/soft-uri pe care le-ați folosit și le considerați utile în procesul învățare-evaluare sau activitățile dumneavoastră specifice cu elevii sau părinții, vă rog enumerați-le mai jos:

12. Considerați că la unele materii este mai util și facil a fi utilizată tehnologia în procesul de predare-învățare-evaluare? Vă rog enumerați-le: *

13. Considerați că la unele materii este mai dificil și inoportun a fi utilizată tehnologia în procesul de predare-învățare-evaluare? Vă rog enumerați-le: *

14. În ce măsură dvs. considerați următoarele afirmații adevărate pentru dumneavoastră: *

Marcați un singur oval pentru fiecare rând.

	total neadevărat	oarecum neadevărat	uneori	oarecum adevărat	total adevărat
Utilizam și până acum tehnologia la ore	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Am utilizat / utilizez comunicarea mediată de tehnologie pe perioada pandemiei COVID19 pentru a ține legătura cu elevii și a le da sarcini de lucru	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
În această perioadă am descoperit noi funcții ale aplicațiilor internet utile pentru a potența învățarea la clasă	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭
Intenționez să utilizez mai mult decât înainte de pandemie tehnologia la ore	⬭	⬭	⬭	⬭	⬭

În ultimii 3 ani am susținut personal la clasă / la ședințele cu părinții ore de prevenire a pericolelor online pentru copii și adolescenți					
Aș vrea să îmi dezvolt mai multe competențe digitale					
Doresc să aflu cum pot să utilizez ”mobile learning” (învățarea cu ajutorul telefonului mobil) la ore					
Eleviii mei sunt mai interesați dacă utilizăm tehnologia la oră					
Elevii mei se pricep foarte bine la a utiliza tehnologia					
Mi s-a întâmplat ca elevii să-mi ceară sprijinul apropos de situații legate de utilizarea tehnologiei					
Mi s-a întâmplat ca părinții să îmi solicite sprijinul apropos de efectele tehnologiei asupra copilului lor.					

15. Menționați orice alt subiect de interes pentru dvs. legat de această tematică despre care ați dori să găsiți informații într-un ghid dedicat profesorilor:

16. Nivelul la care predați: *

Bifați toate variantele aplicabile.

- [ ] pre-școlar
- [ ] primar
- [ ] gimnazial
- [ ] liceal

Materia pe care o predați este: *

17. Categoria profesională: *

Marcați un singur oval.

- debutant
- definitivat
- gradul II
- gradul I

18. Sunt angajat: *

Marcați un singur oval.

- pe perioadă nedeterminată
- pe perioadă determinată

19. Localitatea în care este locul de muncă: *

20. Gen: *

Marcați un singur oval.

- Feminin
- Masculin

21. Vârsta: *

Marcați un singur oval.

- sub 25 de ani
- 25-35 ani
- 36-45 ani
- 46-55 ani
- peste 56 de ani



GHID
DE
MEDIERE DIGITALĂ ȘCOLARĂ

dedicat profesorilor consilieri școlari

ÎNȚELEGEREA APROFUNDATĂ A MODULUI ÎN CARE INTERNETUL MODELEAZĂ DEZVOLTAREA COPIILOR ȘI ADOLESCENȚILOR

Anda Rodideal, 2020

ilustrație originală - Sofia Petrescu, 2020

Argument

În ziua de azi, dezvoltarea fără precedent a tehnologiei digitale și situația generată de pandemia COVID19, zguduie din temelii societatea și toate instituțiile ei. Familia și școala, ca și instituții cu rol fundamental în socializarea și dezvoltarea copiilor sunt multiplu asaltate, atât în mediul offline cât și online. Pe de o parte, trebuie să vegheze la siguranța și sănătatea fizică și psihică a copiilor, și a fiecăruia în parte. Pe de altă parte trebuie să se adapteze, reinventeze și să integreze tehnologia digitală în practicile de zi cu zi, formale și informale, fiecare adult să își dezvolte propriile competențe digitale și pe ale copiilor deopotrivă. Doar prin strânsă colaborare între familie și școală, copiii pot beneficia de suport adecvat în lumea complexă, reală și virtuală, în care cresc, pentru a învăța să profite de oportunități și să facă față numeroaselor pericole și riscuri.

Acest ghid vizează cu precădere situația din România și se adresează direct profesorilor consilieri școlari, deoarece sunt primii care pot contribui la întărirea relației dintre familie și școală. Sunt primii care pot interveni pentru a preveni apariția riscurilor online și offline deoarece sunt suficient de aproape de copii, familii și ceilalți profesori, pentru a le putea oferi sprijin și informații de calitate.

Curriculumul actual accentuează dezvoltarea la nivel transversal a competențelor digitale ale copiilor, între cele opt competențe cheie definite la nivel european. Complexitatea acestor competențe necesită însă acțiune concertată și

direcționată, iar profesorii consilieri școlari, prin rolul cheie pe care îl au în unitățile de învățământ preuniversitar, pot contribui fundamental în această direcție.

Tehnologia digitală și internetul evoluează foarte rapid. Copiii și adolescenții sunt printre cei mai avizi consumatori, dar deja și numeroși adulți, părinți și profesori deopotrivă, au integrat digitalul în toate practicile vieții lor. Există diferențe mari, sau foarte mari între modurile în care fiecare individ, indiferent de vârstă, folosește tehnologia. Dar pentru succes în societatea actuală și cea viitoare este necesar ca toți să se alfabetizeze digital, să aibă cel puțin un set de competențe digitale de bază, peste care să se poată construi. Profesorii consilieri pot fi persoanele resursă care să ajute actorii educaționali să își dezvolte o atitudine deschisă și pro-activă spre a le dobândi.

În acest ghid vor fi prezentate sintetic informații actuale, bazate pe date culese prin cercetări științifice la nivel național și internațional, referitoare la: modul în care copiii utilizează internetul, oportunitățile și riscurile la care sunt expuși; modalitățile în care părinții ghidează și influențează relația copiilor cu tehnologia; posibilitățile profesorilor de a contribui la dezvoltarea competențelor digitale și a rezilienței copiilor și adolescenților.

Scopul este de a oferi o perspectivă de ansamblu asupra complexei legături dintre copii, adolescenți și tehnologie și a variabilelor de care depinde succesul ei, pentru ca apoi, funcție de fiecare situație și necesități, profesorii consilieri școlari să poată interveni pozitiv.

Cuprins

1. Lumea noastră cea digitală: copiii, adolescenții și internetul

Puncte de pornire și considerații generale despre internet și societatea actuală

- internetul nu are „în sine”, în mod independent valoare sau valențe pozitive sau negative. Aceste atribute depind de modul în care indivizii îl folosesc, calitatea lui deosebită fiind faptul că reconfigurează modul în care copiii și adolescenții interacționează zilnic cu ceilalți (Livingstone, 2019).

- se consideră că tehnologia digitală schimbă modul în care copiii („nativii digitali”) gândesc, se comportă și acționează, ei învățând experimental, fiind „experți digitali multifuncționali”, dependenți de comunicarea mediată în interacțiunile cu ceilalți și pentru a accesa informațiile. Spre deosebire de ei, adulții („imigranții digitali”) percep tehnologia preponderent ca și un mijloc util pentru a-și împlini sarcinile (Nikou, Brännback, Widén, 2019).

- granița dintre oportunități și riscuri trebuie înțeleasă ca fiind fluidă: utilizarea tehnologiei îi ajută pe copii să își formeze competențele digitale, să comunice, să se exprime și informeze, dar se poate ajunge foarte ușor la perspectiva negativă, în care timpul petrecut online este fie, în detrimentul altor activități benefice, de interacțiune fizică și comunicare directă, fie favorizează expunerea la conținut neadecvat vârstei, la dependență, agresivitate și comportamente de risc (McDool, Powell et al., 2020).

- tehnologia digitală este „ca o oglindă, reflectă persoana care o utilizează”. Pentru copii, simpla proveniență din medii sociale diferite, influențează expunerea mai mare sau mai redusă în ceea ce

privește oportunitățile și riscurile online. S-a constatat că deși și copiii și adolescenții din medii dezavantajate utilizează mult tehnologia, accesează conținut diferit și sunt mai expuși riscurilor, în comparație cu cei care provin din familii cu un status socioeconomic mai ridicat. Copiii din familii „favorizate" utilizează mediul online pentru a-și îmbogăți cunoașterea, beneficiind și de sprijinul părinților, care se implică activ în medierea digitală, spre deosebire de cei care aparțin mediilor dezavantajate, ai căror părinți oferă libertate copiilor pe internet, fără a îi ajuta însă în medierea riscurilor online (Contreras, 2018).

- internetul în sine este doar mediul prin care copiii intră în lumea virtuală, o lume care o oglindește pe cea reală, fiind demonstrat că persoanele care sunt vulnerabile offline, cei care au dificultăți în a-și gestiona emoțiile, comportamentele și relațiile sociale în lumea reală sunt vulnerabili și online, fiind expuse mai multor riscuri (D'Haenens, et al., 2013, Livingstone, 2019)

- doar timpul petrecut online nu poate prezice apariția oportunităților sau a riscurilor. Generic, din punct de vedere a afectării stării generale de bine, atât slaba cât și excesiva utilizare a internetului au efecte negative, iar utilizarea moderată a acestuia are efecte pozitive, fără a se observa existența unei diferențieri în funcție de gen. Astfel, identificarea oportunităților și / sau riscurilor internetului pentru copii nu se poate face în mod izolat, fără a include în explicație și contextul social și variabilele socio-demografice (Kardefelt-Winther, 2019)

- simpla expunere la tehnologia digitală, la a avea acces la internet sau la o serie de aparate conectate nu echivalează cu a avea cunoștințele și abilitățile de a le folosi în sens benefic (Burns, Gottschalk (eds.), 2019, Nikou, Brännback, Widén, 2019).

Noi tehnologii - termeni, concepte și semnificațiile lor

Denumirea și definițiile unora dintre cele mai utilizate noi tehnologii digitale	
Internet	rețeaua electronică de rețele ce unesc oamenii și informația prin intermediul computerelor și a tuturor device-urilor tehnologice care permit comunicarea între persoane și primirea sau trimiterea de informații (DiMaggio et al, 2001)
IOT (Internet Of Things)	„**Internetul Lucrurilor**" unește nu doar oamenii, ci oamenii și diversele aparate care, fiind conectate pot comunica prin internet între ele și cu mediul, având identitate, "atribute fizice și personalități virtuale" și evoluând în ceea ce se numește "sisteme cyber-fizice" (Minerva, et al., 2015)
IOE (Internet Of Everything)	„**Internetul tuturor lucrurilor**" (Radanliev, et. al., 2017) definește rețeaua complexă ce conectează oameni, procese, date și lucruri (Cisco 2013). Pentru a stabili modelele de interacțiune și comunicare în IOE cercetătorii au transferat caracteristicile relaționării umane la nivelul relațiilor mediate tehnologic dintre obiecte. Principala caracteristică a ceea ce se definește ca **Industria 4.0**, sau „**A patra revoluție industrială**", unde tehnologiile digitale se îmbină între ele, utilizând analiza datelor, inteligența artificială, tehnologiile cognitive și internetul lucrurilor (IOT) pentru a crea întreprinderi digitale interconectate și capabile să ia decizii informate. Asistăm la o „**fuziune de tehnologii care subțiază hotarele dintre lumi - cea fizică, cea digitală și cea biologică**" (Safta, Andone, 2017)

IOToys (Internet Of Toys)	„**Internetul Jucăriilor**” inteligente, care au integrate senzori și softuri ce le permit să se conecteze online sau cu alte jucării și să interacționeze direct cu copiii, uneori având integrate funcții de vorbire și recunoaștere vocală (Holloway, Green, 2016, Mascheroni, Holloway, 2017). Cea mai spectaculoasă caracteristică a jucăriilor din IOToys este faptul că oferă o experiență individualizată, jucăria răspunzând și învățând să coopereze specific cu posesorul ei. Deși astfel o nouă categorie de probleme apar, de la cele de protecție a datelor - deoarece jucăriile înregistrează, acumulează și procesează datele utilizatorului pentru a-și putea individualiza răspunsurile (Holloway, Green, 2016) - la cele educaționale, deoarece granițele dintre formal și informal sunt vagi, totuși principalul element inovator constă în faptul că "educația" oferită de jucăria digitală este fluidă, adaptată capacității și ritmului fiecărui utilizator (Montgomery, 2015).
AI (Artificial inteligence)	„**Inteligența Artificială**” s-a integrat tot mai mult în activitățile umane, fiind utilizată la scară largă în aplicațiile de recunoașterea facială, a vocii, patternurile diferiților algoritmi de învățare automată și colecțiile mari de date (*Big Data*), utilizarea dronelor, a mașinilor autonome, incluzând tot ceea ce extinde capacitățile inteligenței umane la cote de neimaginat fără ajutorul tehnologiei (Bryson, 2019, Elliot, 2019). Inteligența Artificială este mai mult decât avansul tehnologic, reprezintă "**metamorfozarea tuturor tehnologiilor**" (Elliot 2019, p. xix) cu efecte directe asupra vieții sociale în toate formele sale și a comunicării mediate în special, dacă luăm în considerare că mai mult de 50% din traficul actual pe internet este generat de comunicarea dintre aparate, iar comunicarea om-aparat cu tehnologie avansată încorporată este în continuă creștere (Elliot, 2019, p xxi).

VR (Virtual Reality)	**„Realitatea Virtuală”** tehnologie ce pune accent pe stimularea simțurilor vizual și auditiv și permit recreerea realității cu ajutorul tehnologiei digitale: VR oferă utilizatorului, cu ajutorul unei tehnologii foarte accesibile (ochelarii VR) percepția completă a unui spațiu 3D creat exclusiv artificial de computer (Kim, Wang, et al., 2013) rupând orice legătură între persoană și mediul fizic în care se află.
AR (Augumented Reality)	„**Realitatea Augumentată**” se referă la procesul prin care obiecte virtuale sunt introduse în lumea reală, generând o realitate augmentată (Li, Yi, et al., 2018); obiecte 3D sunt suprapuse peste lumea reală pentru a crea senzația că se află chiar în fața ta, păstrând legătura cu mediul înconjurător.
MR (Mixed Reality)	„**Realitatea mixtă**” tehnologia care combină VR cu AR, folosită în special în jocurile online unde imaginile create virtual sunt incluse în cele reale, ponderea dintre real și virtual fluctuând funcție de context (Kenney, 2016, Li, Yi et al., 2018).

*În lumea digitalizată prezentă trebuie să pregătim copiii, de la cele mai mici vârste pentru a se adapta, munci și trăi în viitor. Recomandările Uniunii Europene, OECD și UNICEF accentuează importanța dezvoltării „**competențelor digitale**” ale copiilor și adolescenților, atât în contexte formale cât și nonformale, sau informale. În legătură cu acest concept, sunt definite „**educația digitală**” și „**inteligența digitală**”, concepte ce deja se integrează în educația actuală internațională.*

Concepte	Definiții
Competențe digitale	se referă la complexul de cunoștințe, aptitudini și atitudini ce permit utilizarea tehnologiei digitale cu încredere, într-un mod sigur, în diverse scopuri, de la cele profesionale, la cele educaționale, sau de loisir, pentru a învăța, a căuta informații, cumpărături, distracție, a participa și a fi inclus în viața socială. Sunt definite prin **5 dimensiuni**: alfabetizare digitală / comunicare și colaborare prin tehnologia digitală / crearea de conținut digital / siguranță și protecție / rezolvarea de probleme. ”(Vourikari, et al. 2016).
Educația digitală	include totalitatea formelor prin care se utilizează tehnologiile digitale în procesul educațional (inclusiv învățarea la distanță), care poate să înlocuiască sau să completeze interacțiunile directe, dar și abilitățile și competențele digitale de care profesorii și elevii au nevoie (European Commission, 2020b). Este un concept „umbrelă” care include atât metodologia utilizării tehnologiei digitale în context școlar cât și finalitățile (sub forma competențelor digitale) care trebuie formate elevilor, presupunând că profesorii au deja aceste competențe digitale.

Inteligența digitală (DQ)	a fost definită pentru a reuni toate abilitățile, ce le depășesc pe cele anterioare (IQ, EQ) și asigură indivizilor capacitatea de a utiliza în mod productiv tehnologia digitală. Definirea diferitelor tipuri de inteligențe (IQ - bazată pe capacitățile cognitive; EQ - bazată pe capacitățile socio-emoționale și empatice) a fost legată de revoluțiile industriale prin care a trecut omenirea. O dată cu a 4-a Revoluție Industrială, a fost definită DQ - Inteligența Digitală. DQ reprezintă un set complex de abilități tehnice, cognitive, meta-cognitive și socio-emoționale, fundamentate de valorile umane universale prin care indivizii pot face față cerințelor societății actuale. Persoanele dotate cu DQ devin cetățeni digitali înțelepți, competenți și pregătiți să utilizeze, controleze și creeze tehnologie pentru avansul umanității. Prin DQ se stabilește baza pentru compararea și măsurarea competențelor digitale în **8 arii**, prezentate în figura 1 (Park, (ed.), 2019)

Componentele INTELIGENȚEI DIGITALE

8 ARII ale vieții digitale



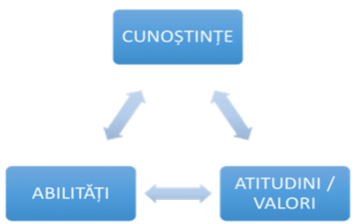
X

3 NIVELE ale maturității



X

3 COMPONENTE ale competenței digitale



IDENTITATEA digitală: capacitatea de a-și forma identitatea off-line și on-line RESPECT PENTRU TINE ÎNSUȚI
UTILIZAREA tehnologiei digitale: abilitatea de a folosi tehnologia în mod echilibrat, sănătos și civic. RESPECT PENTRU TIMP ȘI MEDIU
SIGURANȚA digitală: capacitatea de a înțeege și gestiona diversele riscuri online prin utilizarea sigură, responsabilă și etică a tehnologiei. RESPECT PENTRU VIAȚĂ
SECURITATEA digitală: abilitatea de a detecta și evita amenințările la siguranța datelor, aparatelor, rețelelor și sistemelor. RESPECTUL PROPRIETĂȚII
INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ digitală: capacitatea de a exprima și recunoaște emoți în interacțiunile intra și inter-personale. RESPECT PENTRU CEILALȚI
COMUNICAREA digitală: capacitatea de a comunica și colabora cu ceilalți utilizând tehnologia. RESPECT PENTRU REPUTAȚIE ȘI RELAȚII
COMPETENȚE digitale: abilitatea de a găsi, citi, evalua, sintetiza, crea, adapta și distribui informații, media și tehnologie. RESPECT PENTRU CUNOAȘTERE
DREPTURI digitale: abilitatea de a înțelege și respecta drepturile omului și legile în utilizarea tehnologiei. RESPECTUL DREPTURILOR

(adaptare după DQ Global Standards Report 2019, Park Y., 2019)

2. Cum utilizează copiii și adolescenții internetul

Datele colectate din studii realizate în anul 2019, cantitative, la nivel național, în rețeaua EUKIDS Online și de către Organizația Salvați Copiii demonstrează că și în România copiii utilizează mult tehnologia digitală, în special în scop ludic, de comunicare și informare, similar cu colegii lor europeni.

Tabel 1. Utilizare internet comparativă - întreaga lume - Europa - România

	Întreaga lume	Europa	România
Utilizare individuala internet 2019	59% (1)	87% (2)	**75%** (2)
Femei	48% (1)	86% (2)	72% (2)
Bărbați	58% (1)	88% (2)	75% (2)
Utilizatori internet mobil din total utilizatori internet	91% (2)	100% (4)	90% (3)
Număr subscripții mobile	108% (1)	128% (3)	138% (3)
Utilizatori rețele socializare	49% (2)	65% (4)	**82%** (4)

(compilație a autorului, pe baza datelor (1)ITU, 2019, (2)Eurostat, 2020a,b, (3)Kemp, 2020a, (4) DESI, 2020b)

Tabel 2. Utilizare internet adolescenți 16-19 ani, comparativ RO - UE, 2019

Utilizare internet	România		Uniunea Europeană (28)	
Adolescenți 16-19 ani	**Fete**	**Băieți**	**Fete**	**Băieți**
	97%		98%	
	96%	98%	98%	99%
zilnic	91%		96%	

	88%	93%	95%	96%
internet mobil	94%		95%	
	92%	95%	94%	95%
rețele socializare	86%		88%	
	85%	87%	88%	87%
asculta muzică	**62%**		87%	
	58%	**65%**	85%	88%
competențe digitale de bază	**57%**		83%	
	50%	**65%**	83%	83%
auto-perfecționare abilități digitale	**26%**		11%	
	27%	**25%**	10%	13%

(adaptare date Eurostat, 2020a,b)

Tabel 3. Utilizare internet copii și adolescenți 9-16 ani, comparativ RO - UE, 2019

9 - 16 ani	**România**			**UE (19 țări)**		
internet pe mobil	86%			80%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	61%	63%		59%	55%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	42%	68%	83%	35%	68%	81%
Timp petrecut online	178 min			167 min		
	fete	băieți		fete	băieți	
	184 min	169 min		171 min	163 min	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	132 min	185 min	239 min	114 min	192 min	229 min
Rețele sociale	49%			54%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	48%	49%		57%	51%	
	9-11 ani	12-14	15-16	9-11 ani	12-14	15-16

		ani	ani		ani	ani
	31%	52%%	68%	28%	63%	77%
Vizuali-zează video, ascultă muzică	76%			65%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	73%	81%		62%	69%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	66%	82%	86%	54%	72%	76%
Joacă jocuri online zilnic	**60%**			44%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	48%	**72%**		29%	59%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	55%	**67%**	**56%**	43%	47%	41%
Competențe digitale	8.0			7.8		
	fete	băieți		fete	băieți	
	8.0	8.0		7.7	8.0	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
		8.4	7.7		8.2	7.6
Pentru teme școlare	37%			31%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	41%	33%		33%	28%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	22%	38%	57%	20%	35%	44%
Pentru teme deloc	**32%**	**34%**				

(adaptare date EU KIDS Online 2020, Smahel, et al. 2020)

Tabel 4. Situația implementării TIC în educație RO - UE, 2019

Implementare TIC în educație 2019	România	UE (28) + Islanda, Norvegia, Turcia	Diferența RO - UE
Școli complet dotate cu echipamente digital	ISCED 1: 14% ISCED 2: 16% ISCED 3: 31%	ISCED 1: 35% ISCED 2: 52% ISCED 3: 72%	-11% -36% -41%
Școli parțial dotate cu echipamente digital	ISCED 1: 86% ISCED 2: 84% ISCED 3: 69%	ISCED 1: 65% ISCED 2: 48% ISCED 3: 28%	21% 36% 41%
Elevi care folosesc computer la școală în scop educație / săpt.	ISCED 2: 37% ISCED 3: 49%	ISCED 2: 52% ISCED 3: 59%	-15% -10%
Elevi care folosesc la școală tableta personală în scop educativ/săpt.	ISCED 2: 7% ISCED 3: 14%	ISCED 2: 8% ISCED 3: 8%	-1% 6%
Elevi care folosesc la școală laptopul personal în scop educativ/săpt.	ISCED 2: 8% ISCED 3: 18%	ISCED 2: 12% ISCED 3: 15%	-4% 3%
Elevi care folosesc la școală telefonul personal în scop educativ/săpt.	ISCED 2: 43% ISCED 3: 69%	ISCED 2: 30% ISCED 3: 53%	13% 16%
Activități de programare/codare FETE	ISCED 2: 20% ISCED 3: 30%	ISCED 2: 18% ISCED 3: 15%	2% 15%
Activități de programare/codare BĂIEȚI	ISCED 2: 28% ISCED 3: 42%	ISCED 2: 24% ISCED 3: 34%	4% 8%
Încrederea elevilor în propriile competențe digitale*	ISCED 2: 2,98 ISCED 3: 3,05	ISCED 2: 2,90 ISCED 3: 2,91	0.08 0.14
Încrederea profesorilor în propriile competențe digitale*	ISCED 1: 2,92 ISCED 2: 3,11 ISCED 3: 3,13	ISCED 1: 2,99 ISCED 2: 2,91 ISCED 3: 2,94	-0.07 0.2 0.19

Încrederea părinților în propria capacitatea de a-și învăța copiii să utilizeze internetul în siguranță și cu responsabilitate medie și mare	ISCED 1: 76% ISCED 2: 76% ISCED 3: 67%	ISCED 1: 78% ISCED 2: 79% ISCED 3: 67%	-2% -3% 0

(adaptare European Commission, 2019b)

Tabel 5. Expunerea la riscurile online a copiilor din România

EXPUNERE LA RISCURI ONLINE						
9 - 16 ani	România			UE (19 țări)		
Experiențe negative online în ultimul an	33%			25%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	33%	32%		26%	23%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	27%	36%	37%	20%	27%	34%
(Cyber) bullying	agresori	victime		agresori		victime
	19%	32%		14%		26%
Victime	fete	băieți		fete	băieți	
	31%	35%		25%	22%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	29%	37%	30%	20%	27%	27%
Agresori	fete	băieți		fete	băieți	
	15%	24%		12%	16%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	13%	26%	23%	10%	16%	20%
Foarte supărați și supărați	fete	băieți		fete	băieți	
	90%	73%		89%	70%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	86%	81%	74%	82%	78%	78%

Expunere conținut dăunător	Auto-rănire	8%	10%
	Sinucidere	12%	8%
	A fi foarte slab	12%	12%
	Mesaje de ură	18%	17%
	A lua droguri	13%	11%
	Violența extremă	18%	13%

Probleme securitatea datelor	23%			11%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	21%	24%		11%	12%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	13%	26%	33%	8%	13%	17%

Joacă jocuri online zilnic	60%			44%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	48%	72%		29%	59%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	55%	67%	56%	43%	47%	41%

Bani cheltuiți în jocuri online	fete	băieți		fete	băieți	
	5%	20%		3%	10%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	8%	18%	14%	5%	8%	9%

Utilizarea excesivă a internetului (cel puțin 1 criteriu din 5)	35%			26%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	40%	30%		29%	26%	
	9-11 ani	12-14ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
		31%	40%		32%	24%

	SEXTING					
12 - 16 ani		România			UE (19 țări)	
Au primit mesaje cu conținut sexual în ultimul an		25%			22%	
		fete	băieți		fete	băieți
		22%	28%		20%	22%
		12-14 ani	15-16 ani		12-14 ani	15-16 ani
		23%	30%		16%	32%
Au trimis mesaje cu conținut sexual în ultimul an	6%			6%		
		12-14 ani	15-16 ani		12-14 ani	15-16 ani
		7%	6%		10%	4%
Expunere imagini cu conținut sexual online și offline		fete	băieți		fete	băieți
		30%	40%		29%	37%
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11ani	12-14 ani	15-16 ani
	14%	44%	62%	15%	39%	61%
Copii deranjați de aceste imagini	68%	48%	41%	49%	32%	25%

ÎNTÂLNIRE CU PERSOANE NECUNOSCUTE PE INTERNET						
9 - 16 ani	România			UE (19 țări)		
Contact online cu persoane necunoscute	38%			37%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	33%	43%		34%	40%	
	9-11 ani	12-14ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	15%	45%	63%	16%	47%	63%

Contact față în față cu persoane cunoscute doar online	23%			16%		
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	8%	28%	42%	5%	19%	33%
Elevi bucuroși după întâlnire	86%			70%		

(adaptare după Raportul EU Kids Online 2020, (Smahel et al., 2020)

Pe scurt, datele statistice ne arată că în ceea ce privește copiii și adolescenții din România:

- există un trend descrescător al vârstei de la care copiii încep să folosească internetul, ce deseori coboară sub 10 ani, fapt ce crește riscul de a se confrunta cu neplăceri online

- copiii accesează internetul în special de pe telefonul mobil și cele mai des folosite aplicații sunt Facebook, Youtube și Instagram

- 63% dintre copii afirmă că se joacă online, dintre care 43% jocuri violente, destinate exclusiv adulților, precum „Grand Theft Auto" sau „Counter Strike"
- o treime dintre copii s-au confruntat cu o experiență negativă online, și mai mult de jumătate dintre cei chestionați spun că au fost deranjați sau supărați de ceva/cineva online, procentele crescând o dată cu vârsta respondenților. Principalele tipuri de informații deranjante sunt cele cu conținut violent, care incită la violență și cele cu conținut sexual explicit

- copiii nu știu ce să facă în aceste situații, 2 din 10 copii nu au făcut nimic în urma experienței neplăcute online, iar primii spre care se îndreaptă copiii pentru ajutor sunt colegii sau prietenii, apoi părinții și la mare distanță profesorii, pe ultimul loc

- o treime dintre copii declară că au fost victima unui act de bullying sau ciber-bullying, cu o scădere a bullying-ului și o creștere a ciber-bullying-ului

- mai mult de o treime dintre copii au văzut mesaje cu caracter sexual în mediul virtual - diferențele dintre cifre datorându-se în special diferențelor de vârstă dintre copiii incluși în eșantion, cei mai mari fiind mai des expuși acestui tip de mesaje

- 50% dintre copii au văzut imagini cu violență extremă, 30% au fost expuși la mesaje incitatoare la ură

- copiii petrec foarte mult timp on-line, 48% dintre ei peste 6 ore/zi în zilele libere și 27% tot atât, chiar și în zilele de școală

- 30% dintre copii realizează că datorită internetului petrec mai puțin timp cu familia și pregătindu-se pentru școală, și 23% spun că nu s-au simțit în largul lor când nu au putut sta pe internet, iar copiii care petrec peste 6 ore online zilnic sunt deja afectați negativ, fiind nemulțumiți cu privire la viața lor, la relațiile cu părinții, prietenii și profesorii sau deciziile luate

- Medierea din partea părinților vizavi de utilizarea tehnologiei de către copii este în cea mai mare măsură pro-activă - pentru folosirea în siguranță a internetului (44%) și sprijin în situații de risc (41%)

- Medierea inversă - 50% dintre copii afirmă că își ajută părinții atunci când acestora le e greu să utilizeze tehnologia, și doar 26% cer ajutorul părinților când nu știu ceva pe internet

- La școală, 30% dintre copii afirmă că profesorii îi încurajează să folosească internetul în siguranță, dar 40% dintre copii spun că profesorii nu îi încurajează să folosească internetul decât rar, sau deloc

- Deși medierea restrictivă este cu preponderență utilizată la școală, regulamentul interzicând utilizarea telefonului, 40% dintre copii afirmă că folosesc telefonul pe ascuns în timpul orelor, arată studiul Salvați copiii

(Conform date studii Eukids Online (Velicu, Balea, Barbovski, 2019) și Salvați Copiii (Grădinaru, 2019))

SITUAȚIA GENERATĂ DE PANDEMIA COVID19

O dată cu perioada pandemiei COVID19 și închiderea școlilor și mutarea educației în mediul online, utilizarea tehnologiei digitale și a platformelor, soft-urilor și aplicațiilor au devenit esențiale pentru păstrarea unui sens și sentiment al normalității și interacțiunii sociale.

Studiile realizate în această perioadă (IRES, 2020, Consiliul Elevilor 2020), arată că:

- realitatea școlară s-a transformat în realitate virtuală pentru mai mult de 60% dintre copiii, de la nivel pre-școlar la universitar

- materiile la care elevii raportează că s-au făcut cele mai multe ore online sunt limba română (74%), matematica (62%), limba străină 1 (49%), istoria (45%) și informatica (41%)

- pentru toate materiile, doar jumătate dintre copii (50%) au avut contact cu profesorii sau învățătorii; doar pentru unele materii - aproximativ patru din zece elevi (38%), iar 8% dintre școlari nu au avut deloc contact cu cadrele didactice, conform spuselor părinților lor

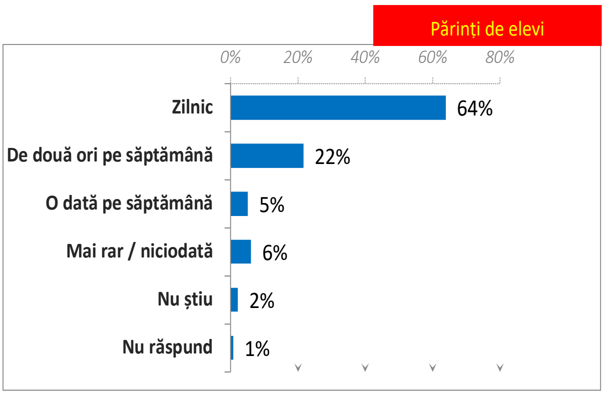
Toate activitățile online au înregistrat creșteri semnificative în această perioadă, ceea ce a determinat schimbări importante pentru copii, părinți și profesori:

- *Copiii au petrecut mai mult timp online, fiind expuși atât oportunităților, cât și mai multor riscuri*

- *Părinții au fost nevoiți să susțină și ajute copiii în procesul de mutare a educației online, și totodată să găsească un echilibru între muncă și grijile casnice*

- *Profesorii au trebuit să găsească noi modalități de a comunica, de a motiva elevii să continue învățarea, să adapteze conținuturile pentru predarea în spațiul virtual*

Cât de des profesorii de la școală au realizat, până acum, în perioada stării de urgență, activități de învățare online cu copilul?



Pandemia a afectat profund educaţia și a agravat inechitățile sociale existente în regiune.

Copiii din familii cu venituri reduse, copiii care locuiesc în zonele rurale cu infrastructură deficitară, copiii din cadrul minorităților etnice și lingvistice, copiii cu dizabilități, copiii migranți și refugiați, copiii aflați în conflict cu legea, copiii şi tinerii care nu frecventează instituțiile educaționale, băieții și fetele care locuiesc în condiții dificile sau în cămine abuzive se confruntau deja cu bariere semnificative pentru participarea la educație și învăţare şi aveau parte de educație și de avantaje sociale mai reduse decât cei de aceeași vârstă (Antonowicz, 2020).

UNICEF atrage atenția asupra creșterii riscurilor online pentru copii în această perioadă disruptivă, în care și mai ușor pot deveni victime ale cyberbullyingului, sextingului și altor forme de exploatare online, conform concluziilor bazate pe rezultatele rapoartelor FBI și Europol (Buechner, 2020)

Nevoia de informare și conștientizare a copiilor și părinților vizavi de oportunitățile și riscurile online a crescut o dată cu schimbările induse de perioada pandemiei.

3. Oportunitățile mediului virtual pentru copii și adolescenți

Între oportunitățile oferite de tehnologia digitală copiilor și adolescenților, se evidențiază:

- comunicarea și accesul la informații cu are efecte pozitive asupra dezvoltării personalității, a creativității și a competențelor digitale (Van der Hof, Van den Berg, Schermer, 2014).

- posibilitatea de a comunica și de a se exprima liber prin internet, de a își cere drepturile, inclusiv pe cele referitoare la educație, la libertatea de exprimare, de asociere și de participare la viața socială și culturală, motiv pentru care internetul a ajuns să fie considerat „indispensabil" copiilor și adolescenților în ziua de azi (Byrne, Kardefelt-Winther, 2016).

- efecte pozitive în plan cognitiv, dar și emoțional aduse de tehnologie, cum ar fi: accelerarea coordonării ochi-mână și a capacității de recunoaștere vizuală și dezvoltarea competențelor digitale; formarea imaginii de sine, creșterea încrederii în sine, sentimentul de apartenență la grup și de relaționare, cu efecte pozitive asupra stării de bine (Bruce-Lockhart, 2018).

- utilizarea tehnologiei digitale în sala de clasă are ca efecte potențarea interesului și motivației elevilor, centrarea atenției și creșterea memorabilității, dar și a capacităților de căutare și analiză a informațiilor (Herron, 2010, Tutkun, 2011, Coffey, 2012)

- utilizarea adecvată a tehnologiei și internetului în școală determină dezvoltarea competențelor digitale, a celor de gândire critică, de rezolvarea problemelor și lucrul în echipă (Keser, Ozdamli, 2012)

Avantaje	CONȚINUT / INTERACȚIUNE / PARTICIPARE	Efecte
Informații / Educație	Acces la cunoaștere în domeniile de interes, ajutor pentru temele de școală, cursuri online, profesionalizare	**DEZVOLTARE PERSONALĂ & GLOBALIZARE & COMPETENȚE DIGITALE & PARTICIPARE**
Comunicare	Interacțiune cu familia, prieteni, dar și profesori, sau orice alte persoane, de oriunde, pe baza existenței unor interese comune	
Distracție	Modalitate de a petrece timpul liber, muzică, filme, jocuri	
Participare	Posibilitatea de a participa în grupuri și comunități, de a se manifesta civic, sau în domeniul preferat	
Creativitate	Posibilitatea de a crea „produse” digitale, de la text, la imagini sau materiale audio-video	
Exprimare	Posibilitatea de a își exprima punctul de vedere, de a-și face auzită opinia.	

Având în vedere componentele competențelor digitale, devine evident că prin utilizarea tehnologiei în cadrul educațional, prin abordare trans-disciplinară, se pot construi și astfel ajuta copiii și adolescenții să beneficieze plenar de oportunitățile oferite de internet.



Pe un continuum al utilizării internetului, efectele pozitive și cele negative sunt definite în funcție de probabilitatea de a afecta starea de bine a copiilor:

- oportunitățile și riscurile online sunt noțiuni subiective: aceeași experiență, sau conținut, este interpretat diferit de fiecare în parte, astfel încât expunerea la același risc nu înseamnă obligatoriu apariția acelorași efecte negative (Livingstone 2017, Staksrud et al, 2013).

- Tehnologia digitală afectează dezvoltarea în plan fizic, cognitiv, emoțional, sau social, a copiilor, influențându-le starea generală de bine.

- Cercetările au demonstrat că atât factorii micro - individuali, cât și cei mezzo (tipul de familie și caracteristicile părinților) și macro-sociali (cultura, etnia, adopția tehnologiei la nivel general) influențează direct măsura în care efectele tehnologiei sunt pozitive sau negative.

- în mediul virtual, alături de numeroasele avantaje și dezavantaje, copiii și adolescenții, se confruntă cu o serie de riscuri în mediul online, pe măsură ce utilizarea tehnologiei se integrează mai mult în viața lor: există o relație de determinare pozitivă între oportunitățile și riscurile online.

- ***doar prin utilizarea internetului se pot forma competențele digitale, care reprezintă soluția pentru accesul la oportunitățile și la valorificarea plenară a experiențelor online, dar, simultan, în mediul online apar și riscurile deseori incontrolabile, și care pot fi surmontate numai cu ajutorul competențelor digitale*** *(Livingstone, Helsper, 2008).*

Factorii determinanți ai oportunităților și riscurilor asociate accesului și utilizării internetului pentru copii și adolescenți

Vârstă, acces, educație, timp petrecut online

OPORTUNITĂȚI	PLAN	RISCURI
Coordonare ochi-mana, atenție la detalii	**FIZIC**	Sedentarism, obezitate, problem de vedere
Îmbunătățirea performanțelor școlare, a limbajului, a capacității de rezolvare probleme, creativitate și gândire critică	**COGNITIV**	Scăderea performanțelor școlare, deficit de atenție, de limbaj, creativitate, rezolvare probleme
Creșterea încrederii în sine, diminuarea stărilor de depresie, stare de bine	**EMOȚIONAL**	Dependența, depresie, anxietate, agresivitate, conflicte, comportamente de risc
Comunicare și interrelaționare, participare în grupuri și comunități, competențe interculturale	**SOCIAL**	Izolare, minimizarea interacțiunilor față în față, expunere la cyberbullying, sexting sau grooming

Status socio-economic și educațional al familiei, cultura, etnia, naționalitatea

4. Riscurile accesului la internet pentru copii și adolescenți

Clasificarea riscurilor internetului pentru copii și adolescenți

Riscuri	CONȚINUT	CONTACT	CONDUITĂ
Agresivitate	Violență excesivă	Hărțuire, urmărire	Cyberbullying, violență
Sexualitate	Pornografie	Abuz sau exploatare sexuală, grooming	Hărțuire sexuală, „sexting”
Valori	Rasism, mesaje incitatoare la ură, suicid/auto-mutilare	Îndoctrinare ideologică	Generare de conținut dăunător, violență
Comerciale	Reclame ascunse, știri false	Furtul de date personale	Jocuri de noroc, cumpărături, distribuire informații false, nerespectarea drepturilor de proprietate intelectuală

(adaptare a clasificării realizate în cadrul studiilor EU Kids Online, după Livingstone, Haddon, 2011).

Descrierea riscurilor și efectelor negative asociate accesului și utilizării internetului în cazul copiilor și adolescenților:

Riscuri pentru copii / adolescenți	Definiție / Manifestare	Efecte și corelații
Cyberbullying / hărțuire online În anul 2019, pentru România la copii de 9-16 ani, datele indică: 19% - agresori & 32% victime bullying ș cyberbullying	Comportamentul abuziv de bullying / hărțuire cu ajutorul mijloacelor electronice - media interactiv-digitale, „realizat în mod repetat, cu intenție directă sau indirectă și care duce la prejudicierea fizică și/sau psihică a victimei/victimelor” (OMEC 4343/27.05.2020) Este făcută distincția dintre a fi agresor sau victimă, în special prin prisma consecințelor asupra victimelor, dar, s-a demonstrat că de cele mai multe ori, agresorii sunt/au fost la rândul lor victime, iar aceste comportamente se perpetuează în timp (Marciano, Schulz, Camerini, 2020).	Se constată existența unei relații bi-cauzale între bullying și cyberbullying: agresorii / victimele bullying-ului tadițional sunt agresori/victime și online; victimele online devin agresori offline, sau invers. Situația în care cineva este victimă sau agresor se asociază cu depresie, anxietate, comportamente de risc: agresivitate, consum de substanțe, și probleme de relaționare. Utilizarea excesivă a internetului relaționează direct cu cyberbullying-ul, rezultatul putând fi apariția ambelor manifestări, de victimă sau agresor. (Marciano, Schulz, Camerini, 2020)

Sexting În anul 2019, pentru România la copii de 9-16 ani, datele indică: 25% - au primit astfel de mesaje; 6% - au trimis astfel de mesaje	Termen provenit din asocierea „sex” și sintagma „mesaje tip text”. El se referă la trimiterea mesajelor cu conținut sexual explicit, sub formă de text, imagini sau video prin intermediul internetului (Van Ouytsel, Walrave, et al., 2018). Considerat a fi o manifestare normală a dezvoltării identității sexuale în adolescență și tinerețe atunci când este consimțit, devine problematic atunci când este neautorizat și implică trimiterea acestor mesaje către o audiență largă, căreia nu îi era adresat (Van Ouytsel, Walrave, et al., 2018).	Este asociat semnificativ cu activitatea sexuală, parteneri sexuali multipli, neutilizarea mijloacelor contraceptive, comportament delincvent, consum de substanțe de risc și internalizarea problemelor (Mori, Temple, Browne, 2019)

Contactul online cu persoane necunoscute: În anul 2019, pentru România la copii de 9-16 ani, datele indică: 38% - au intrat în contact cu persoane necunoscute pe internet; 23% - s-au întâlnit față în față cu persoane cunoscute online	Interacțiunea cu persoane cunoscute doar în mediul online și întâlnirea cu ele și în realitate este considerat a fi un comportament de risc, putând conduce la agresiune fizică, sau abuz sexual. (Smahel, et al. 2020)	Situația în care o persoană devine victimă online este asociată comportamentelor de risc, precum: comunicarea cu persoane necunoscute online, distribuirea online de date personale către necunoscuți, întâlnirea în realitate cu persoane cunoscute online, și discuțiile despre sex în mediul online. (Whittle, Hamilton-Giachritsis 2013)
Primirea nedorită de mesaje cu conținut sexual / Grooming: În anul 2019, pentru România la copii de 9-16 ani, datele indică: 16% dintre copii au primit astfel de cereri)	Cererea nedorită de mesaje cu conținut sexual este un factor predictiv pentru „grooming” - termen ce definește comportamentul unui adult de a se preface, folosind internetul, pentru a se apropia de un minor în scopul abuzului sexual. (Whittle H., Hamilton-Giachritsis, et al., 2013)	

Expunere la conținut dăunător În anul 2019, pentru România la copii de 9-16 ani, datele indică: - 18% - mesaje violență și ură - 13% - utilizare droguri și imagini conținut sexual - 12% - anorexie /bulimie/ suicid - 8% - moduri de auto-rănire	-mesaje incitatoare la ură, xenofobie, misoginism -violență extremă -imagini conținut sexual/ pornografie -modalități de auto-rănire / anorexie / bulimie / suicid -consum de substanțe ilegale (Smahel et al., 2020)	Comunicate prin diferite contexte ale mediului virtual: comunități online, jocuri, știri, site-uri sportive, sau rețele de socializare. Afectează starea de bine, fiind asociate cu anxietatea, și depresia. (Bliuc, Faulkner et al., 2018)

Utilizarea excesivă a internetului / dependența de jocuri sau rețele de socializare. În anul 2019, pentru România la copii de 9-16 ani, datele indică: -79% copii joacă zilnic, sau săptămânal jocuri online -64% vizitează zilnic, sau săptămânal rețele de socializare - 10% dintre copii sunt în risc de utilizare problematică a internetului	Utilizarea excesivă a internetului poate fi problematică, având potențialul de a crea dependență. Este considerată în sens non-clinic, ca și utilizare problematică a internetului - acel tip de utilizare ce afectează în mod negativ celelalte activități, și starea de bine a copilului. (Smahel et al., 2020)	Este asociată cu probleme emoționale, implicarea în comportamente de risc, încredere scăzută în sine, randament școlar scăzut, consum de substanțe, probleme fizice: lipsa somnului, a activității fizice și tulburări alimentare (Smahel et al., 2020) Este corelat cu timpul îndelungat petrecut pe internet. Totuși acesta nu este considerat drept un factor singular care influențează acest comportament. (Kardefelt-Winther, 2017)

(adaptare după Smahel et al., 2020, Marciano, Schulz, Camerini, 2020, Van Ouytsel, Walrave, et al., 2018, Mori, Temple, Browne, 2019, Whittle, Hamilton-Giachritsis 2013, Bliuc, Faulkner et al., 2018, Kardefelt-Winther, 2017)

Considerații generale și concluzii:

- cercetările din rețeaua *EU Kids Online* au confirmat în primul rând, cel puțin pentru copiii și tinerii europeni, existența unei legături între riscurile offline și cele online, în sensul în care problemele din realitatea cotidiană se vor manifesta și în mediul online, și invers - ceea ce se întâmplă în mediul online are repercusiuni în offline - (Livingstone, 2019).

- un rezultat direct al acestei situații este faptul că riscurile asociate internetului corelează cu problemele cu care copiii se confruntă în mediul familial și social. Oportunitățile, respectiv riscurile depind, pe de o parte de vârsta, genul și statusul socio-economic, de reziliența și resursele interne personale de a gestiona apariția riscurilor pentru copii și adolescenți. Pe de altă parte, atât riscurile cât și oportunitățile se află în relație de dependență și cu modul în care familia susține copilul sau adolescentul, iar școala și colegii au un rol foarte important, alături de cadrul macro-social al sistemului național de educație, a reglementărilor existente în domeniu și valorile culturale specifice (Livingstone, 2019).

- Trebuie ținut cont și de caracterul subiectiv al riscurilor online, în sensul în care expunerea la același risc este percepută diferit de variați copii, producându-le suferință în grade diferite (D'Haenens, Vandoninck, Donoso, 2013)

- cercetările au demonstrat că perioada pandemiei a intensificat probabilitatea confruntării cu toate aceste riscuri online. Mai mult, faptul că părinții nu sunt întotdeauna cunoscători ai acestei problematici, unii nefiind familiarizați cu problematica riscurilor online și nu poartă discuții pe această tematică cu copiii, duce la creșterea probabilității apariției problemelor. Un motiv în plus pentru intervenție promptă.

O atenție specială, se consideră că trebuie acordată categoriei copiilor cu vârste între 8 și 12 ani:

- *pe de o parte deoarece în această perioadă copiii primesc propriul telefon mobil - vârsta scăzând tot mai des spre 8 ani*

- *pe de altă parte caracteristicile specifice dezvoltării îi fac mai vulnerabili influențelor mediA*

- *copiii la această vârstă devin foarte atenți la normele grupului, adaptându-și atitudinile și comportamentele în direcția acceptării și integrării în grupurile de prieteni.*

- *media acționează ca un „super-prieten" („super-peer") cu care copiii petrec mult timp, iar atitudinile și comportamentele la care sunt expuși în mediul virtual sunt considerate „pozitive" și pot fi cu ușurință adoptate de copii.*

- *la această vârstă se formează și acceptă limitele a ceea ce este acceptabil și ce nu, din punct de vedere al normelor sociale, ceea ce influențează puternic modul în care, mai târziu, în adolescența vor evalua riscurile pe care și le pot asuma.*

- *este necesară o educație digitală solidă începând de la această vârstă, deoarece orice copil care are acces online, este expus unui conținut nelimitat, devenind vulnerabil influențelor negative, de care copiii erau în mod normal feriți pe vremea în care internetul nu exista (DQEveryChild, 2017).*

Copiii vulnerabili și riscurile online

- Numeroasele studii realizate demonstrează că vulnerabilitatea offline se continuă în mediul online.

- Copiii vulnerabili, cei cu cerințe educative speciale, dar și cei cu diverse dizabilități, sau provenind din medii dezavantajate, sau destructurate sunt în mai mare risc de a deveni victime ale riscurilor online.

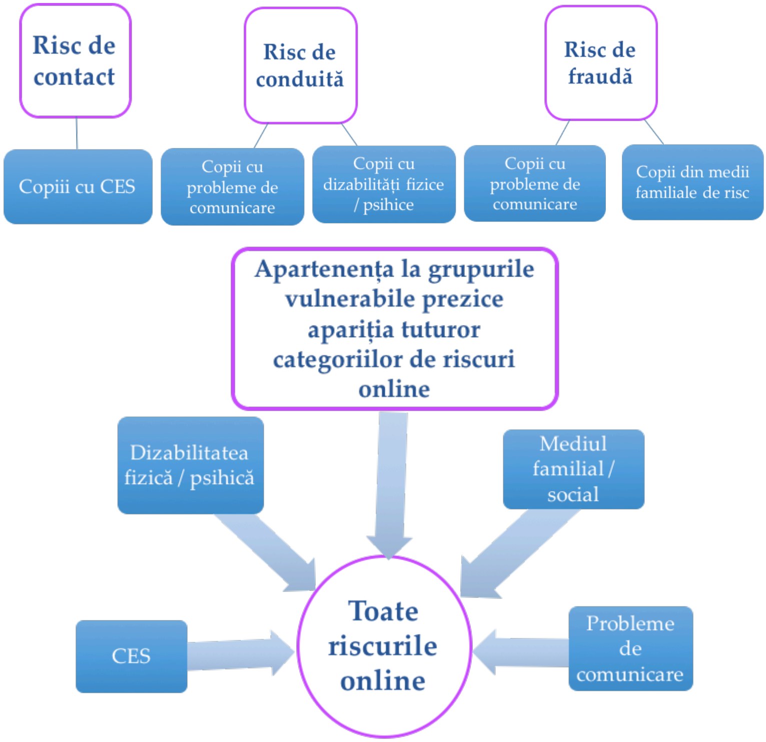
- Pe de o parte, internetul și tehnologia digitală le oferă numeroase posibilități de a-și depăși vulnerabilitatea în mediul online, beneficiind astfel de șanse egale.

- Pe de altă parte, datorită situației și condiției lor, mai greu și mai rar sunt expuși informațiilor legate de prevenirea riscurilor online, care se discută la nivelul clasei.

- Și nu în ultimul rând, trebuie avută în vedere realitatea faptului că o vulnerabilitate nu se manifestă izolat, ci atrage o serie de alte vulnerabilități.

- Studiile (Katz, Asam, 2019) realizate asupra situației acestor copii demonstrează tipurile predilecte de riscuri online, la care sunt expuși copiii cu diferitele vulnerabilități.

Este important ca în cadrul educației pentru siguranța online realizată la nivelul școlii să se acorde o **atenție sporită copiilor vulnerabili**, deoarece, la fel ca și colegii lor, petrec mult timp online, însă de obicei sunt expuși mai multor riscuri.



(Adaptare după Katz, Asam, 2019)

Nu trebuie subevaluate **avantajele pe care tehnologia le aduce** acestor copii, în cele mai multe cazuri ei devenind egali cu colegii lor, în mediul virtual (pot comunica, folosi aceleași aplicații, jocuri, pot întâlni persoane cu aceleași dificultăți, își pot depăși condiția).

De aceea, și cu atât mai mult, acești copii trebuie să beneficieze de sprijin în a nvăța să facă față riscurilor online și să utilizeze tehnologia în sens pozitiv, pentru creșterea calității vieții lor.

5. Familia și strategiile de mediere digitală utilizate de părinți

Încă din primele luni de viață și pe întreg parcursul copilăriei și adolescenței, părinții au un rol critic în a asigura un mediu digital sănătos în familie și în a media relația copiilor cu tehnologia. Influența părinților este decisivă în alfabetizarea digitală a copiilor și în stabilirea gradului în care aceștia beneficiază sau nu de oportunitățile oferite de mediul online.

Cercetările (Whittle, et al., 2013, Smahelova, Juhova, et al., 2017, Straker, Zabatiero, Danby, 2018, Zylka, 2018) demonstrează că vârsta are un rol important în stabilire complexității modului în care este utilizată tehnologia: copiii mici au număr mult mai limitat de activități - urmăresc filme, se joacă jocuri online sub supravegherea adulților - fiind astfel expuși unor riscuri diferite față de cei mai mari.

Pe de altă parte copiii de vârste mai mari devin autonomi, activi pe rețelele de socializare și „pro-sumatori" (*pro-sumer*) - simultan producători și consumatori de media digitală (Herrero-Diz, Ramos-Serrano, No, 2016) - fiind expuși mult mai multor riscuri online (Smahelova, Juhova, et al., 2017).

Termenul „cultura de dormitor" (bedroom culture), este folosit în literatura de specialitate (Valkensburg & Piotrowski, 2017, în Rodriguez de Dios, 2018, p.29) pentru a defini această trăsătură reprezentativă pentru modul în care copiii beneficiază de propriile dispozitive cu acces la internet (telefon mobil, tabletă, laptop) în intimitatea camerei lor, pe care le folosesc deseori departe de privirea părinților și petrecând astfel tot mai mult timp izolați în camera lor, totul fiind în funcție de cât de multă tehnologie au ei la dispoziție (Rodriguez de Dios, 2018).

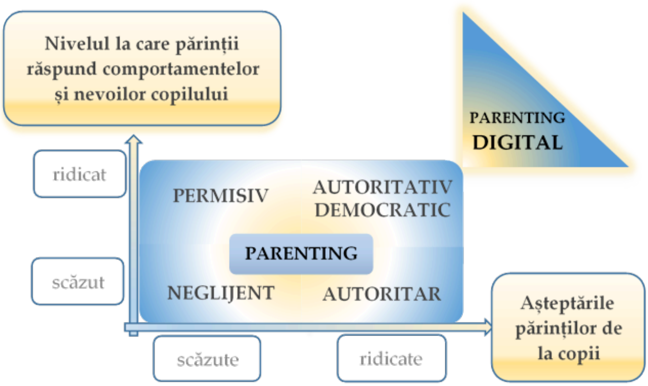
- activităților online ale copiilor și adolescenților arată că în general este o utilizare „privată” în intimitate a internetului, de unde deseori părinții sunt excluși, neavând nici un control asupra activității online a copiilor, aceștia rămân singuri în world wide web.

- astfel este diminuat controlul părinților în ceea ce privește timpul și conținutul online utilizat de copii, spre deosebire de atenția care li se acordă în ceea ce privește activitățile offline

- premiza inițială a abordărilor teoretice este că grija și suportul de care beneficiază copiii încă de la cele mai mici vârste influențează comportamentele și succesul atât în adolescență, cât și la maturitate (Darling, Steinberg, 1993, Dangi, Witt, 2016).

- datorită integrării masive a tehnologiei digitale în toate activitățile umane (de la cele profesionale și educaționale la cele de loisir) s-a introdus termenul de „parenting digital”, sau „parenting transcendent”, practicat în familiile „inundate” de tehnologie

- digitalizarea induce o presiune suplimentară asupra părinților care pe de o parte au rolul de mediatori ai relației pe care o au copiii cu tehnologia, iar, pe de altă parte sunt ei înșiși noi utilizatori ai tehnologiei, mereu mobili și nevoiți să o integreze în toate aspectele vieții lor (Lim, 2018; Mascheroni, Ponte, Jorge, 2018).



Strategiile de mediere digitală parentală

MEDIEREA DIGITALĂ este termenul folosit pentru a descrie modul complex în care utilizarea în cadrul familiei a mijloacelor media noi și clasice interferează cu stilurile parentale și determină noi modele de comportament atât din partea părinților cât și a copiilor.	**MEDIEREA DIGITALĂ PARENTALĂ** implică toate modalitățile prin care părinții „gestionează și reglementează experiențele online ale copiilor” respectiv, toate strategiile utilizate pentru a controla, ghida, superviza și interpreta conținutul și utilizarea mediei digitale pentru copii, în scopul reducerii riscurilor și a încurajării învățării (Lopez-de-Ayala-Lopez, Haddon, 2018).

în mod **clasic** au fost definite trei mari tipuri de strategii de mediere utilizate de părinți:

1. **medierea ACTIVĂ** - caz în care părinții discută cu copiii despre utilizarea în siguranță a tehnologiei și conținutului digital

2. **medirea RESTRICTIVĂ** - stabilirea de reguli și limitări asupra timpului, locului și conținutului accesat de copii

3. **CO-UTILIZAREA** - când părinții utilizează împreună cu copiii internetul, împărtășind experiențe comune

Datorită caracteristicilor diferite ale **mediei digitale** față de cea clasică, diverse studii au plecat de la tipurile anterior menționate, identificând și definind noi tipuri de mediere, **emergente** prin natura utilizării tehnologiei digitale:

sub-tipuri ale stiluri de mediere parentală digitală activă = *părinții discută cu copiii despre utilizarea în siguranță a tehnologiei și conținutului digital, următoarele:*

- **suportivă** - încurajarea descoperirii și explorării
- **instructivă** - explică modul de utilizare, interpretează conținutul, instruiește apropos de riscurile și oportunitățile online, include și co-utilizarea
- **control - asertiv** - explică regulile și motivele supravegherii
- **reactivă** - explică și reacționează doar la cererile copiilor, sau la situațiile cu care aceștia se confruntă on-line

sub-tipuri ale stiluri de mediere parentală digitală restrictivă = *stabilirea de reguli și limitări asupra timpului, locului și conținutului accesat de copii, următoarele:*

- **control - agresiv** - impunere de reguli, limite și consecințe tip pedeapsă, limitează explorarea autonomă, controlează timp, conținut și loc, autoritar
- **supraveghere cu sau fără tehnologie** - verificarea activității online a copiilor, fie utilizând aplicații de control parental, fie verificând istoricul, fie utilizând aceleași aplicații, include și co-utilizarea
- **control - asertiv** - explică regulile și motivele supravegherii, include negociere
- **inconsecventă** - reacționează impulsiv, prin aplicare de pedepse la comportamentul copiilor

sub-tipuri ale stiluri de mediere parentală digitală co-utilizare = ***părinții*** *utilizează împreună cu copiii internetul, împărtășind experiențe comune, următoarele:*

- **participativă** - părinții și copiii utilizează împreună tehnologia, învățând unii de la ceilalți
- modelare - arată, explică pe baza modului în care ei folosesc tehnologia, sau intenționat lasă copiii să vadă cum folosesc ei,
- **inversă** - copiii arată părinților cum să utilizeze tehnologia, „efectul copilului”

- **permisivă** - părinții conferă încredere și autonomie copiilor în mediul online
- **pasivă** - părinții nu se implică deloc în viața online a copiilor, include și situații tip „phubbing”, părinții nu conștientizează faptul că le este copiat comportamentul de către copii
- **mixtă -** utilizarea a mai multor strategii, suportivă, instructivă, control-asertiv, reactivă, modelarea și medierea inversă

Considerații și explicații asupra tipurilor de mediere digitală parentală:

- **strategiile de mediere digitală activă** - cuprind toate metodele prin care părinții acționează în sensul ghidajului comportamentelor online ale copiilor, de la restricționarea timpului și conținutului într-un mod agresiv sau asertiv, supraveghere, co-utilizare participativă, modelare, încurajare a explorării, fiind suportivi, sau instruind asupra modului de utilizare și riscurilor și oportunităților internetului.

- **medierea digitală pasivă** - este la polul opus, și vizează toate situațiile în care părinții preferă să nu se implice, să nu medieze deloc relația copilului cu tehnologia, fie considerându-l capabil să se descurce și investindu-l cu încredere și autonomie, fie pentru că nu se consideră în măsură să o facă.
- **medierea digitală reactivă** - medierea realizată de părinți copiilor de toate vârstele, fie ca răspuns la întrebările copiilor, fie ca reacție la comportamentul lor. Considerăm că trebuie diferențiată de celelalte tipuri de mediere activă și restrictivă datorită modului imprevizibil în care se manifestă, fără a se încadra într-un patern al familiei apropos de medierea digitală oferită, funcție de context putând lua forme active, instructive sau co-utilizare, dar și restrictive de control sau pedeapsă.

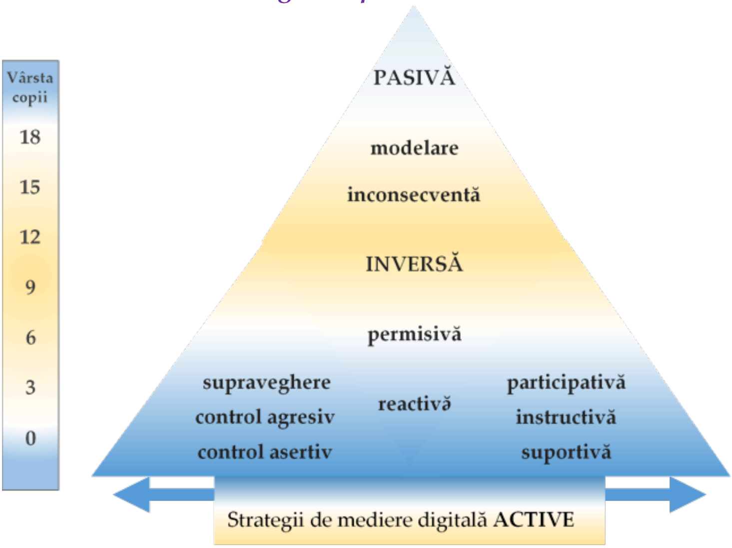
- **medierea digitală inversă** - situația în care copiii „educă" digital părinții, sunt „experți" și își ajută părinții atunci când au dificultăți cu tehnologia. Această strategie ce emerge pe fondul nedezvoltării competențelor digitale ale adulților depășește granițele „socializării reciproce", deoarece inversează rolurile în familie și generează conflicte suplimentare. În plus, părinții neîncrezători în capacitățile lor de mediere digitală aleg o atitudine neutru-pasivă, iar copiii rămân singuri în mediul online, expuși riscurilor.

- **medierea digitală inconsecventă** - în condițiile diversității ofertei de tehnologie și aplicații și utilizări, faptul că familiile dețin mai multe aparate conectate la internet pe care le utilizează alternativ, strategiile de mediere digitală alternează între activ-restrictiv și pasiv funcție de o mulțime de alți factori externi și interni membrilor familiei, deseori aceasta se traduce în inconsecvență în aplicarea regulilor, supraveghere sau instruire, ceea ce oferă copiilor oportunitatea de a depăși limitele stabilite, expunându-se mai mult riscurilor.

- **modelarea** - este o formă pasivă de mediere digitală, care are loc atât dirijat, în cazul în care părinții lasă în mod intenționat copiii să îi urmărească când utilizează tehnologia, cât mai ales nedirijat, copiii și adolescenții preluând, prin imitație comportamentele părinților, cu preponderență cele negative, precum phubbing-ul.

*Părinții nu folosesc o singură strategie de mediere, ci un **amestec de strategii** ce se construiește și adaptează provocărilor de zi cu zi, iar pe parcursul copilăriei și adolescenței aceste strategii se transformă și modelează conform particularităților de vârstă ale copilului.*

Modelul dinamic-comprehensiv al strategiilor de mediere digitală parentală



(compilație originală a autorului)

Modelul dinamic de mediere digitală parentală se caracterizează prin:

- Părinții sunt în general interesați să ofere copiilor și adolescenților acces la tehnologie de la cele mai fragede vârste, înțelegând cel puțin la nivel teoretic, atât oportunitățile cât și riscurile;
- Firul roșu care ghidează clasificarea strategiilor de mediere este măsura în care părinții aplică activ sau pasiv strategii, ghidând sau doar modelând prin exemplul personal utilizarea tehnologiei de către copii și adolescenți.

- Strategiile active de mediere variază de la activ - instructiv la restrictiv - limitativ, de la a co-utiliza participativ la a supraveghea și controla activitatea online a copiilor, la a fi suportivi în a oferi

informații, ghidaj sau a încuraja explorarea în mediul virtual, sau re-activi - răspuns la comportamentul sau cererile copilului.

- Strategiile pasive sunt considerate a fi modelarea și medierea permisivă și pasivă, prin care părinții nu se implică în activitatea online a copiilor, doar le pun la dispoziție tehnologia

- Strategiile emergente, care influențează suplimentar negativ celelalte strategii de mediere sunt: medierea inversă, realizată de copii către părinți, ajutându-i și ghidându-i în lumea virtuală dar destabilizând și inversând rolurile tradiționale din familie, și medierea inconsecventă, realizată de părinții nesiguri, care oscilează și nu respectă propriile limite impuse, sau dovedesc o mare discrepanță între ceea ce spun și ceea ce fac.

- Genul copiilor nu este un criteriu care influențează semnificativ utilizarea strategiilor de mediere, posibil ca fetele să fie mai mult mediate activ, iar băieții restrictiv.

- Genul părinților influențează strategiile de mediere, în sensul în care mamele mediază mai mult și mai activ decât tații.

- Nivelul de educație al părinților nu corelează direct cu nivelul competențelor digitale al copiilor, în sensul în care acestea sunt distribuite neregulat între copii.

- Statusul socio-economic al familiei influențează strategiile de mediere în primul rând prin favorizarea / limitarea accesului la tehnologie - totuși, tehnologia a devenit atât de accesibilă, încât acest indicator nu influențează semnificativ; familiile cu nivel ridicat folosesc mai multe tehnici de mediere digitală.

Alți factori importanți care influențează strategiile de mediere digitală parentală sunt:

- *percepția pozitivă / negativă a părinților vizavi de tehnologie, cei care o percep pozitiv sunt mai permisivi și aplică mai multe strategii active, pe când cei care o percep negativ, ca fiind riscantă, mai multe strategii restrictive;*

- *nivelul de stres al părinților, care favorizează utilizarea medierea restrictivă și inconsecventă*

- *stilul parental și atmosfera din familie, modul în care părinții comunică strategiile de mediere determină efectul lor pozitiv sau negativ, suscită sau nu motivația intrinsecă și reactivitatea specifică adolescenților;*

- *vârsta copiilor: în general aplicarea tuturor strategiilor de mediere scade pe măsură ce vârsta copiilor crește.*

Ce arată datele furnizate de copii în anul 2019, referitor la medierea digitală realizată în familie sau la școală:

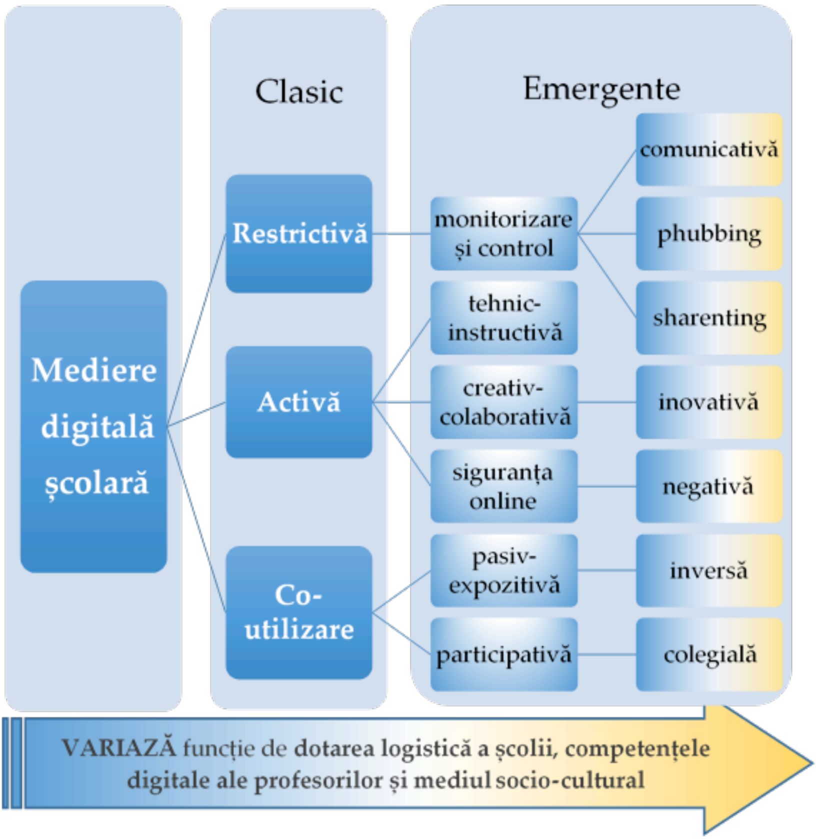
MEDIEREA DIGITALĂ PARENTALĂ ȘI ȘCOLARĂ						
9 - 16 ani	România			UE (19 țări)		
ACTIVĂ părinți care au discutat uneori, des și foarte des cu copiii	54%			63%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	59%	49%		67%	59%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	52%	56%	53%	67%	61%	54%

SIGURANȚA ONLINE mediată de părinți, profesori și colegi	84%			85%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	87%	81%		87%	82%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	88%	80%	81%	86%	83%	79%
SUPRAVEGHERE cu mijloace tehnice	22%			19%		
RESTRICTIVĂ a conținutului	16%			14%		
RESTRICTIVĂ a rețelelor de socializare	15%			16%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	16%	14%		15%	17%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	26%	3%	2%	34%	8%	3%
INVERSĂ des și foarte des	48%			40%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	53%	44%		42%	37%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	44%	49%	55%	31%	43%	49%
IGNORARE sfaturi părinți	50%			46%		
	fete	băieți		fete	băieți	
	48%	51%		43%	49%	
	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani	9-11 ani	12-14 ani	15-16 ani
	47%	53%	48%	38%	49%	54%

(adaptare după Raportul EU Kids Online 2020, (Smahel et al., 2020)

6. Școala și strategiile de mediere digitală utilizate de profesori

Mediere digitală școlară este termenul utilizat pentru a clasifica și a explica strategiile folosite la nivelul școlii cu scopul de a educa digital copiii.



Principalele tipuri de mediere digitală utilizate în școală, sunt identificate a fi:

- **mediere digitală restrictivă**, vizează interzicerea, restricționarea, condiționarea utilizării de către elevi a tehnologiei digitale (în special a telefoanelor mobile) în cadrul școlii, sau a orelor de curs.

- **monitorizarea** activității din clase, prin intermediul camerelor de luat vederi. În cadrul învățământului pre-școlar există deseori situații în care părinții pot urmări online activitatea copiilor în grădinițe, iar în școli se practică această strategie în scopul minimizării actelor de violență. Catalogul electronic, este o altă modalitate prin care tehnologia este folosită în sens restrictiv, de **monitorizare și control**, dar totodată și **comunicativ**, de potențare a comunicării între școală și părinți, aceștia

- **medierea digitală activă**, în context școlar o vom defini din perspectiva tuturor acțiunilor prin care este favorizată utilizarea tehnologiei digitale în școală, de la reglementările curriculare și orele ce vizează direct formarea competențelor informatice și de gestionare a tehnologiei, incluse în curriculumul obligatoriu, la toate situațiile în care este utilizată transversal, la diversele materii, în contexte școlare și extrașcolare, formale, nonformale sau informale.

- **medierea digitală tehnic - instructivă** (educația privind informațiile și datele digitale, inclusiv cea avansată, de utilizare a tehnologiei digitale pentru rezolvarea de probleme), prin orele de informatică obligatorii sau opționale, introduse la toate nivelurile educaționale

- **medierea digitală școlară creativ - colaborativă** (crearea de conținut digital, programare și codare, comunicarea și colaborarea prin mijloace digitale, managementul identității digitale)

- **medierea digitală școlară a siguranței online** (prevenirea riscurilor, protejarea datelor personale, a sănătății și stării de bine).

- **co-utilizare** putem observa că, în cadrul școlar sunt vizate modalitățile în care este utilizată tehnologia digitală atât trans-curricular cât și în relația profesor-elev-competențe digitale. Aceasta depinde atât de dotarea logistică a școlii, elevilor și profesorilor, cât și de competențele digitale ale profesorilor.

- **mediere digitală școlară pasiv-expozitivă**, prin care elevii sunt expuși în mod pasiv utilizării tehnologiei digitale de către profesor în sala de clasă (de obicei prin utilizarea de imagini, filme sau prezentări cu scopul de a potența explicația didactică). În acest caz elevul rămâne un receptor pasiv, singurele situații în care el intervine fiind cele în care ajută din punct de vedere tehnic la utilizarea tehnologiei - **medierea inversă**. Această strategie utilizată cu preponderență în activitatea de predare, are efecte pozitive în sensul în care, pe de o parte, s-a demonstrat că eficiența învățării cu ajutorul mijloacelor multi-media este la fel de eficientă ca cea tradițională, și pe de altă parte a fost reliefat rolul ei pozitiv exercitat asupra motivației, atenției și familiarizării elevilor cu tehnologia (Heckman R., Annabi H., 2017).

- **medierea digitală școlară participativă**, pe măsură ce profesorii dobândesc competențe digitale, poate fi pusă în practică prin utilizarea de aplicații interactive, elevii fiind antrenați în a folosi mijloacele digitale, fie în cadrul școlar, fie acasă. De la participarea în grupuri comune de elevi și profesori pe rețelele de socializare online, la utilizarea de aplicații educaționale interactive și antrenarea elevilor în realizarea de teme cu ajutorul internetului, tehnologia digitală este utilizată în sens interactiv, dinamic, atât în procesul de învățare, cât și de evaluare continuă sau sumativă. Elevii sunt invitați să participe activ, să utilizeze internetul și tehnologia digitală în scopuri educative, pentru exprimarea individualității și creativității, strategie care are efecte pozitive importante asupra

potențării conștientizării oportunităților online și a formării competențelor lor digitale.

mediere digitală școlară inovativă, pe măsura îmbunătățirii dotării logistice și a dezvoltării competențelor digitale ale profesorilor, tehnologia digitală de ultimă generație este introdusă în actul didactic, potențând experiența educațională. De la încurajarea învățării online, la utilizarea învățării cu ajutorul tehnologiei mobile (*mobile learning*), a lucrului în colaborare utilizând platforme online precum Padlet, sau Google Classroom, la introducerea VR sau AI în educație, totul este posibil.

*Datorită răspândirii largi a telefoanelor mobile, o direcție educațională emergentă este **„învățarea cu ajutorul telefoanelor mobile"**. Aceasta utilizează diverse aplicații educative, colaborative, creative prin care elevii și profesorii pot maximiza potențialul educațional oferit de tehnologie, cu efecte pozitive și care minimizează riscurilor online. Abordarea pe scară largă a metodelor de învățare „mobile" ar putea aduce tehnologia în planul formal, dându-i un sens cu adevărat educativ, lărgind competențele digitale ale copiilor și motivându-i pentru o utilizare sănătoasă și eficientă a tehnologiei*

(Reinhart J., Robinson R., 2014).

*Cu ajutorul **tehnologiei VR și AR** sunt testate aplicații care oferă experiență directă de învățare pentru elevi (de la cunoașterea geografică, la experimente științifice sau, înțelegerea specificului diverselor profesii). În acest caz avantajele suplimentare sunt creșterea implicării și a atenției elevilor, fiind evidențiate efectele pozitive și chiar și asupra elevilor cu tulburări și deficiențe de învățare*

(Zimmerman, 2019).

***Inovarea** în educația contemporană este o trăsătură ce însoțește nemijlocit schimbarea paradigmatică indusă de tehnologia digitală, aceasta fiind considerată un deziderat educațional, în măsura în care are efecte pozitive. Într-un viitor în care tehnologia digitală avansată va transforma rolul oamenilor în procesele economic-productive și sociale se urmărește ca **la nivelul școlii profesorii să aplice metode inovative și astfel să accentueze formarea competențelor ce vor ajuta adulții de mâine să îi facă față**.*

(Vincent-Lancrin, Urgel, et al., 2019).

Strategii emergente de mediere digitală școlară:

- medierea **inversă** = de la elev la profesor are loc cu preponderență sub forma tehnică, profesorii apelând la elevi pentru a le facilita utilizarea diferitelor aparate;

- **sharenting** = părinții postează online poze cu copiii, fără a le cere acordul sau a îi informa. Este o practică des întâlnită, deși în prezent, prin introducerea legii protecției datelor (Lege nr. 363/28.12.2018) este interzisă fotografierea și distribuirea de poze cu elevii fără acordul părinților, dar nu și cu produsele activităților didactice, aceasta, este o practică încă des utilizată pe rețelele de socializare și în grupurile de comunicare dintre profesori, cu atât mai mult cu cât participarea în proiecte și la activitățile didactice solicită dovezi sub formă de fotografii.

- **medierea digitală negativă** = toate situațiile în care tehnologia digitală este utilizată cu efect negativ-disruptiv, atât în relațiile dintre elevi, cât și între elev-profesor sau părinte-profesor. Implică toate cazurile de bullying, sexting, mesaje defăimătoare sau incitatoare la ură între diverșii actori educaționali, mediate de tehnologia digitală. Acestea nu sunt o raritate în școală, deseori elevii și profesorii fiind victime, sau martori fără apărare, cadrul legislativ necuprinzând toate aceste situații.

- **Phubbing-ul** = verificarea telefonului mobil și trimiterea de mesaje în timpul orelor de către elevi, este o practică documentată în literatura de specialitate, datorită efectelor negative pe care le are asupra rezultatelor academice ale elevilor și a disturbării întregului proces didactic (Hernandez Gracia, Avila, et al., 2020).

- **medierea colegială,** *„peer-mediation”* = formă aparte de mediere digitală școlară, care are loc între elevi, arătându-și unii altora ce au mai descoperit pe internet. Cercetările existente au demonstrat că acest tip de mediere, puternic informală, are un rol

important în alfabetizarea digitală a copiilor și adolescenților. Ea este cu atât mai importantă cu cât spre exemplu, în caz de apariție a riscurilor online, copiii preferă să apeleze la colegi, înaintea profesorilor, deși multe dintre aceste situații au legătură cu spațiul școlar (Smahel et al., 2020).

Comparație între medierea activă realizată de părinți, colegi și profesori la nivelul UE și României.

	Medierea siguranței online			Medierea explorării online			Medierea riscurilor online		
	Părinți	Colegi	Profesori	Părinți	Colegi	Profesori	Părinți	Colegi	Profesori
RO	67%	49%	55%	57%	52%	56%	62%	47%	37%
UE	69%	44%	64%	58%	49%	60%	64%	45%	35%

(Preluare date Raport cercetare EUKids Online, 2020, p.110, Smahel et al., 2020)

Alte detalii despre factorii care influențează strategiile de mediere digitală:

- Pe lângă creșterea numărului copiilor expuși riscurilor online și scăderea vârstei la care acestea apar (Smahel et al. 2020, Livingstone 2019), cercetările au demonstrat că **toate strategiile de mediere digitală sunt nule și nu au efecte** față de unele dintre cele mai frecvente riscuri online: nici un tip de mediere nu influențează relația directă dintre expunerea la comportament și copierea lui (Meeus, Beyens, et al., 2018); riscul contactelor cu străini online care devin inconfortabile, nu este corelat cu nici o strategie de mediere digitală parentală (Wisniewski et al., 2015, în Uhls, Robb, 2017).

- Industria creatoare de conținut, jocuri și platforme de socializare online utilizează tehnici psihologice specifice, bazate pe **teoria Recompensei și Utilizărilor**, care intenționează să atragă și să mențină atenția utilizatorilor asupra conținutului, cel mai important

indicator pentru ei fiind timpul petrecut pe o anumită pagină, sau într-un anumit joc (Alter, 2015). Față de aceste strategii specifice industriei ITC copiii și adolescenții nu pot „lupta”, nu se pot apăra, decât dobândind înțelegere superioară asupra mecanismelor care conduc mediul online.

Pe de altă parte, nu trebuie subestimat efortul aceleiași industrii de a oferi **programe și platforme cu un rol educațional pozitiv** în alfabetizarea digitală a copiilor, care pot fi folosite atât de părinți cât și de profesori. După cum arată cercetările aceste platforme și programe au numeroase efecte pozitive asupra învățării, de la creșterea motivației, a rezultatelor, la transformarea mediului educațional și a metodelor educative în sensul centrării pe elev și individualizării (Zeng, Parks, Shang, 2020). Acestora li se adaugă tehnologiile special dezvoltate pentru **asistarea copiilor cu cerințe educative speciale**, cercetările demonstrând rolul acestora foarte important în a-i ajuta pe acești copii să se integreze și să acumuleze cel puțin cunoștințele de bază din procesul de învățare (UNESCO, 2020).

În concluzie, socializarea digitală pozitivă a copiilor și adolescenților depinde pe de o parte de eforturile părinților și școlii, și, pe de altă parte de măsura în care cadrul socio-economic și politic național și global reglementează industria ITC și furnizorii de resurse digitale pentru a controla și a minimiza riscurile online și a potența oportunitățile oferite de tehnologie.

În ceea ce privește educația, **strategia națională referitoare la viitorul educației în România** are ca principiu fundamental colaborarea cu familia, căreia i se recunoaște rolul de „educator principal” și afirmându-se necesitatea de a se asigura echilibrul între educația de acasă și de la școală pentru a obține succesul în învățare al copiilor. Se fundamentează astfel rolul activ al școlii în educația și sprijinirea familiei (MEN, 2019a).

Sunt enunțate și cele **patru principii fundamentale pentru educația în societatea digitalizată**:

1. ***valorile educației centrate pe elev,***

2. ***principiul flexibilității în adaptare la parcursul și contextul fiecărui elev,***

3. ***principul calității măsurabile funcție de standarde transparente a îndeplinirii obiectivelor educaționale asumate***

4. ***principiul subsidiarității, respectiv asumarea responsabilității, alături de familie și comunitate pentru a oferi cele mai bune condiții educaționale fiecărui elev*** (MEN, 2019a).

În concluzie, școala și familia sunt parteneri în socializarea digitală a copiilor și adolescenților, fiind văzuți drept deplin responsabili de efectele strategiilor de mediere digitală pe care le promovează și pe care trebuie să le armonizeze pentru a forma competențele digitale necesare pentru prosperitate în viitor.
Este nevoie de acțiune concertată și urgentă din partea părinților, profesorilor și autorităților educaționale, a companiilor din domeniul tehnologiei digitale și a autorităților legislative pentru a asigura copiilor experiențe online pozitive și a minimiza riscurile.

7. Ce se recomandă pentru siguranța online a copiilor și adolescenților

O analiză realizată sub egida UNICEF (2020) prezintă principalele direcții de acțiune:

1. Recunoașterea capacității de participare online a copiilor

- Toți adulții să privească copiii și adolescenții ca și agenți ai schimbării, capabili de acțiune, ce trebuie educați digital
- Mesajele si informațiile legate de siguranța online și formarea competențelor digitale al copiilor trebuie construite și oferite copiilor de la începutul școlarității, adaptându-le capacităților și vârstei lor. Copiii trebuie informați și despre cum să caute și să ceară ajutor atunci când se confruntă cu o situație negativă online
- Copiii trebuie încurajați să își exprime punctele de vedere, să împărtășească experiențele online, iar perspectiva lor trebuie comunicată la toate nivelele, pentru a se ține cont de ea. Copiii trebuie ascultați și implicați activ în realizarea politicilor educaționale care îi privesc

2. Părinții trebuie sprijiniți pentru a putea media digital copiii eficient și pozitiv

- Părinții sunt cei care oferă copiilor acces la lumea virtuală, asigurându-le tehnologia necesară. Ei trebuie să cunoască riscurile online ce pot afecta copiii. De aceea școlile, companiile și autoritățile au datoria de a le oferi acces la astfel de informații, corecte și relevante
- Părinții sunt încurajați să utilizeze într-un mod asertiv reguli și limite pentru a echilibra consumul de tehnologie al copiilor, în concordanță cu vârsta lor. Este recomandat să utilizeze programele

de control parental și să verifice setările de securitate ale aparatelor utilizate de copii

- Părinții sunt cei care pot deveni persoanele apropiate de copii, la care aceștia să apeleze în caz de situații neplăcute în mediul online. Trebuie să se mențină deschis dialogul asupra „prietenilor online” și copiii educați astfel încât să știe că nici un comportament abuziv, discriminator sau agresiv nu trebuie tolerat nici în mediul virtual
- Părinții sunt primii care pot ajuta copiii să își dezvolte gândirea critică asupra conținutului online, să diferențieze între informații și reclame, adevărat și fals
- Părinții trebuie să fie informați despre și atenți la semnele de stres, sau comportamente problematice ale copiilor, datorate activității online și să ia măsuri imediate, să apeleze la specialiști, în caz că acestea apar.

3. Școala trebuie să ofere experiențe de învățare online sigure elevilor

- Școlile trebuie să își completeze regulamentele de funcționare internă cu detalii vizavi de modul în care au loc interacțiunile online între elevi și profesori, stabilind coduri clare de conduită, în scopul menținerii unui spațiu sigur de comunicare virtuală între elevi și profesori
- Școlile trebuie să dezvolte o politică vizavi de siguranța online și măsuri procedurale în cazul apariției riscurilor, pe care să o comunice atât elevilor cât și părinților. Profesorii trebuie să ajute părinții cu resurse și informații legate de siguranța online a copiilor, pentru a se asigura un cadru comun de acțiune în această direcție
- Școlile trebuie să ofere și promoveze accesul neîntrerupt la servicii de consiliere psihopedagogică elevilor și părinților, prin diverse mijloace mediate, telefonic, sau online, cu atât mai mult în această perioadă disruptivă și stresantă, generată de pandemia COVID19.

4. **Companiile din domeniul tehnologiei digitale trebuie să se implice în a oferi copiilor soluții sigure și accesibile pentru utilizarea tehnologiei digitale**

- Să se implice în a ajuta la oferirea de suport copiilor din familiile dezavantajate, prin sprijinirea autorităților în furnizarea de echipamente necesare accesului online
- Să încorporeze funcții de siguranță online a tuturor aparatelor, special dedicate copiilor, și să se asigure că părinții sunt informați asupra existenței lor și a modului în care pot fi utilizate funcțiile de control parental
- Creatorii de platforme educaționale online să se asigure că acestea sunt sigure și datele utilizatorilor sunt protejate. Totodată că sunt accesibile elevilor și profesorilor, oferind transparență vizavi de setările de securitate și confidențialitate a datelor
- Să se facă eforturi pentru a oferi resurse suplimentare despre siguranța online a copiilor, amplificând mesajele vizavi de siguranța și responsabilitatea online, ajutând copiii să își formeze capacități sporite de reziliență

5. **Întărirea serviciilor de prevenire și suport la nivel național**

- La nivel guvernamental, trebuie conștientizată problematica siguranței online și luate măsuri legislative prin care aceasta să fie sprijinită, care ulterior să fie comunicate explicit către toți actorii implicați: copii, părinți și profesori
- ONG-urile active în domeniu să fie sprijinite pentru ca la rândul lor să poată interveni eficient, atunci când e cazul. (UNICEF, 2020)

8. Ce pot face profesorii consilieri școlari în aceste direcții

Profesorii consilieri școlari care își desfășoară activitatea în majoritatea grădinițelor, școlilor și liceelor din România, deja sunt focusați pe dezvoltarea la elevi a „abilităților soft" („soft skills"), respectiv acele aptitudini non-tehnice, căutate pe piața muncii deoarece sunt transferabile și asigură mai mare succes în activitate.

Principalele „abilități soft" sunt considerate: atributele personale și de personalitate care definesc modul în care o persoană comunică și relaționează cu ceilalți, se adaptează, colaborează, gândește creativ, are dezvoltate abilități de management al timpului, rezolvare a problemelor, gândire critică sau rezolvarea conflictelor.

De aceea, „saltul" la a se implica activ în a promova educația digitală și siguranța online pe baza celor 8 arii incluse în „DQ" este mic, deoarece toate cele opt arii ce definesc inteligența digitală sunt doar prelungiri în mediul digital a ceea ce profesorii consilieri școlari deja fac.

Profesorii consilieri școlari sunt și cei care relaționează cel mai bine cu părinții, devenind deseori mediatori ai situațiilor problematice dintre copii și părinți, sau copii - părinți - cadre didactice. De aceea, a ajuta părinții și ceilalți profesori cu informații relevante vizavi de siguranța online a copiilor (la fel ca și în mediul offline) și promovarea utilizării creative, transversale a tehnologiei este foarte aproape de ceea ce profesorii consilieri școlari deja fac.

În concluzie, intervenția profesorilor consilieri școlari în a promova și menține starea de bine a elevilor, vizează în contextul digitalizării actuale: promovarea utilizării echilibrate a tehnologiei, conștientizarea asupra riscurilor și creșterea rezilienței și a deschiderii față de oportunitățile oferite de mediul online, atât în rândul elevilor, cât și al părinților și profesorilor.

Principalele aspecte necesar a fi accentuate sunt:

1. **Elevilor** *trebuie să li se formeze abilități legate de utilizarea în siguranță a mediului online, reziliența vizavi de riscurile cu care se pot întâlni și oferi exemple concrete de modalități în care pot acționa și reacționa. Printre cele mai importante cunoștințe și deprinderi care trebuie formate elevilor sunt:*

- Cum să evalueze corect ceea ce văd online, fără să presupună automat că este adevărat, valid, sau acceptabil

- Cum să recunoască tehnicile de persuasiune utilizate pentru a fi manipulați, fie pentru a crede ceva neadevărat, sau pe cineva cu intenții negative, fie prin reclame. O atenție aparte trebuie acordată explicării tehnicilor folosite în cadrul jocurilor online, sau a rețelelor de socializare pentru a îi menține mai mult timp activi.

- Cum să se comporte, ce să considere acceptabil și ce nu în mediul online, bazat pe ceea ce este valid în mediul offline: respect de sine și pentru ceilalți. Este important ca elevii să cunoască și înțeleagă mecanismele care provoacă și facilitează adoptarea de către o persoană a unui comportament diferit în mediul virtual (anonimitatea și invizibilitatea), a modului în care pot fi gestionate emoțiile în mediul virtual și a ceea ce înseamnă cetățenia digitală.

- Cum să identifice riscurile online, cunoscând diferitele forme de manifestare și efectele negative pe care le pot avea. Prin exemple concrete și analiză elevii trebuie să înțeleagă aceste problematici și cum se pot feri de ele și ce efecte au asupra celor aflați în risc, pentru a putea decide singuri cum se comportă online.

- Cum și unde să caute sprijin în cazul în care se confruntă cu situații deranjante, de risc online. Respectiv, acele persoane, instituții și autorități cărora li se pot adresa, inclusiv site-urile și mecanismele prin care pot bloca / raporta situații de abuz online. (Gov.UK., 2019)

În ceea ce privește realitatea românească, în plus față de cele menționate, **o atenție deosebită** trebuie acordată educației vizavi de relații și sexualitate, deoarece în mediul online, copiii și adolescenții au acces la o multitudine de informații, pe care nu sunt întotdeauna capabili să le înțeleagă. Efectele expunerii la pornografie, la vârste fragede poate avea repercusiuni negative pe termen lung. În ziua de azi, relațiile începute online și diversele site-uri care le promovează sunt o realitate pentru tot mai multe persoane. Este important să le fie explicate copiilor toate acestea, la un nivel general, standardizat curricular, adaptat vârstei.

Elevilor vulnerabili, cu CES, dizabilități fizice, psihice, sau provenind din medii dezavantajate trebuie să li se acorde o atenție specială. Vulnerabilitatea offline prezice apariția a numeroase riscuri online, alături de numeroasele avantaje pe care tehnologia digitală li le aduce acestor copii. Educația pentru siguranța online trebuie adaptată specificului și nevoii fiecăruia din ei, deoarece este foarte probabil ca educația generală preventivă realizată la nivelul școlii să nu ajungă și la acești elevi.

2. Părinții *trebuie ajutați să înțeleagă provocările parentingului digital și să își însușească noile roluri digitale, ce stau la baza alfabetizării digitale a copiilor (Livingstone, Byrne, 2018):*

- **Conexiunea -** cu referire la legătura profundă dintre copii și părinți, astfel încât, în offline și online deopotrivă copiii să se simtă în siguranță să-și împărtășească experiențele. Studiile au demonstrat că în astfel de familii copiii se îndreaptă către părinți atunci când au experiențe negative online;

- **Controlul comportamentelor** - cu referire la supervizarea și monitorizarea comportamentelor copiilor, stabilirea de reguli și consecințe, dar și expectanțe pozitive, roluri care fiind transpuse în mediul digital vizează stabilirea de reguli de utilizare, timp, locuri, acces, setări de confidențialitate. Cercetările demonstrează că pe măsura creșterii vârstei copiilor, părinții sunt tot mai permisivi față de aceste reguli, o schimbare semnificativă fiind vizibilă deja după vârsta de 12 ani;

- **Respect față de individualitate** - respectiv favorizarea formării de către copii a propriei imagini de sine, în mediul online fiind necesară îndrumarea copiilor cu vârste mici, având în vedere că cercetările demonstrează că la vârsta de 11 ani copiii încă nu discern informațiile adevărate de cele false;

- **Modelarea comportamentală** - vizează rolul de model al părinților, copiii copiindu-le comportamentele, valorile și atitudinile, atât în mediul online, cât și offline. Cercetările demonstrează că timpul petrecut de părinți online este un predictor direct al timpului petrecut de copii online, dar și că prin dezvoltarea propriei personalități, copiii se distanțează uneori de normele familiei, cum este cazul copiilor care dezaprobă „sharenting-ul" practicat de părinți;

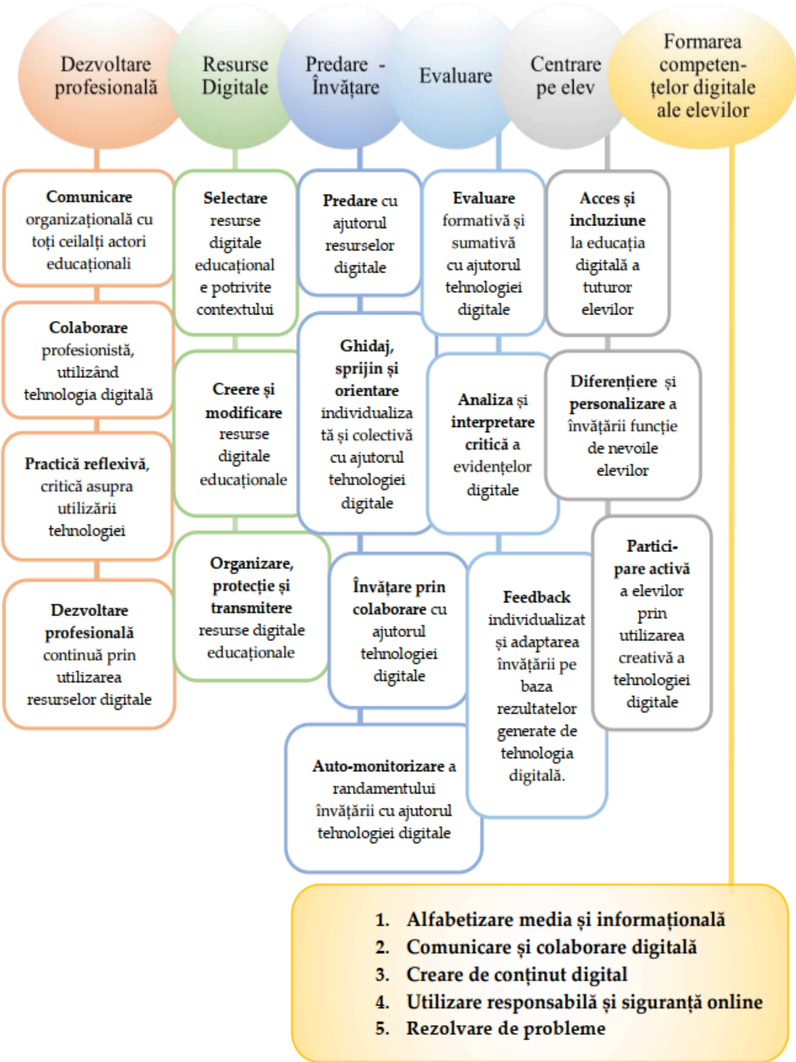
Satisfacerea nevoilor și protecția - vizează satisfacerea nevoilor de bază și protejarea față de pericole. În mediul digital acestea se referă la furnizarea accesului la tehnologie și a competențelor digitale necesare navigării în siguranță, deși, cercetările arată că în general, în cazul an care se confruntă cu probleme online, copiii cer ajutor mai întâi prietenilor, și abia apoi părinților (Livingstone & Byrne, 2018, p.21-22).

*3. **Profesorii** trebuie ajutați să cunoască și să fie deschiși vizavi de noile roluri și competențe pe care trebuie să și le formeze pentru a putea utiliza în mod optim tehnologia digitală, astfel încât să aducă îmbunătățiri și inovație în procesul educativ.*

La nivel european în cadrul general **DigCompEdu** (2017) (Redecker, 2017) sunt specificate cele **șase competențe digitale, care se combină cu competențele profesionale și pedagogice specifice meseriei didactice**. Acestea indică mai mult decât simpla utilizare a tehnologiei, nevoia de dezvoltare a unei viziuni și atitudini pro-active, a cărei finalitate o reprezintă formarea competențelor digitale ale elevilor, așa cum sunt descrise în DigComp2.0 (Vuorikari, Punie, Gomez et al., 2016).

Așa cum și la nivelul învățământului românesc se recomandă, „**competențele digitale nu se dobândesc doar la ora de TIC.** Acestea sunt transversale și trebuie să fie responsabilitatea întregului corp didactic să le dezvolte la elevi și să le ofere cadre în care să fie aplicate” (MEN, 2019), iar profesorii consilieri școlari pot fi profesorii resursă, care să promoveze această orientare!

Competențele Digitale ale Profesorilor (DigCompEdu, 2017)



9. Resurse online pentru profesori și părinți

- Salvați Copiii, prin „ora de net/sigur.info” https://oradenet.salvaticopiii.ro

- MediaWise, ce oferă resurse educaționale profesorilor pentru a susține ore de educație media și digitală la clasă pe teme diverse, de la cyberbullying, la fake-news și dezvoltarea competențelor de analiză și gândire critică asupra mass-mediei (http://mediawise.ro/resurse/resurse-educationale/)

- Telekom, rubrică cu detalii despre „siguranța copiilor pe internet”, și conexiune directă la aplicația „Happy Graf” dezvoltată de Asociația Telefonul Copilului; (https://www.telekom.ro/despre-noi/responsabilitate/piata-telecom/siguranta-copiilor-pe-internet/)

- Vodafone oferă aplicații de control parental prin Secure Net, o zonă a site-ului cu numeroase explicații vizavi de modul în care părinții pot controla accesul copiilor pe internet (https://www.vodafone.ro/personal/asistenta/aplicatii-si-servicii/secure-net/)

- Orange prin platforma de responsabilitate socială „Pentru Mâine”, oferă „educație digitală”, atât sfaturi și soluții pentru siguranța online, cât și oportunități de dezvoltare a competențelor digitale pentru copii prin ateliere online (https://responsabilitate-sociala.orange.ro/educatie-digitala/)

- Kaspersky România pune gratuit la dispoziția părinților o aplicație de control și monitorizare a activității copiilor online, „Safe Kids” (https://www.kaspersky.ro/safe-kids)

- Ghid pentru utilizarea Resurselor Educaționale Deschise în educație, 2020, realizat sub egida UNESCO(https://elearning.upt.ro/en/noutati/activitatea-cel-studiu-de-caz-in-primul-ghid-de-utilizare-red-in-timpul-pandemiei-publicat-sub-egida-unesco/)

- Ghid pentru utilizarea tehnologiei digitale, și a celei VR în școala românească, vol 1 și vol 2 (https://www.vr-school.eu/uploads/io2/RO/Module%201_Evolution%20of%20%20Technology_RO.pdf) (https://www.vr-school.eu/uploads/io2/RO/Module%202%20Medii%20digitale%20de%20invatare_RO.pdf)

- Manual despre riscurile online și cum pot fi predate interactiv în școală (https://storage.eun.org/resources/upload/221/20200508_171755270_221_Manual%20pentru%20facilitatorii%20Ora%20de%20Net-mai-2020.pdf)

- Ghid de utilizare a internetului pentru părinții cu copii cu vârste între 0 și 8 ani (https://library.parenthelp.eu/wp-content/uploads/2017/05/DigilitEY-—-Smart-parenting-ROMANIAN-v2.pdf)

- Ghid fraude cibernetice realizat de Europol, în toate limbile țărilor din Uniunea Europeană (https://www.europol.europa.eu/activities-services/public-awareness-and-prevention-guides/take-control-of-your-digital-life-don%E2%80%99t-be-victim-of-cyber-scams)

- Ghidul pentru învățământ la distanță, pentru Părinți, profesori și elevi https://docs.google.com/document/d/19Ni6aImKz4oe_HPo7qGdOw1Q6XdA_-DzXwGaEGb4AnU/edit

RESURSE ONLINE în limba engleză utile pentru profesori și părinți

Resurse educaționale interactive pentru profesori

- https://www.betterinternetforkids.eu/web/portal/policy/internet-governance-forum

- https://www.betterinternetforkids.eu/web/positiveonlinecontent/examples/detail?articleId=6147233

- https://www.microsoft.com/en-us/digital-skills/online-safety-resources

- https://learning.nspcc.org.uk/research-resources

- https://mediasmarts.ca/teacher-resources

- https://aml.ca

Resurse pentru părinți

- https://parents.au.reachout.com/skills-to-build/wellbeing/technology-and-teenagers

- https://mediasmarts.ca/parents

- https://www.microsoft.com/en-us/education/remote-learning/parents

- https://www.internetmatters.org/advice/6-10/resources-for-parents/

- https://nationalonlinesafety.com/guides

- https://medium.com/@EuropeanCommission/how-the-eu-protects-your-children-online-b3f3c3a939fb

"Discuțiile despre viitorul educației și al formării competențelor pentru societatea digitală nu trebuie să se refere la a învăța indivizii cum să concureze cu mașinile.
Tehnologia are însemnătate doar când îmbunătățește umanitatea.
Un cal este mai rapid decât un om.
Dar noi nu concurăm cu caii, ci îi călărim!
Trebuie să ne focusăm asupra modului în care utilizăm și folosim tehnologia digitală și inteligența artificială, nu să ne întrecem cu ele."

Dr. Yuhyun Park, fondatoare a Institutului pentru Inteligența Digitală (2018)

10. Referințe bibliografice

Alter, A., (2017), Irezistibil.Dependența de tehnologie și afacerile din spatele ei, ed. Publica, 2017, București

Antonowicz, L., Soobrayan, P., Shabani, N., Fuller, S., (2020), Crearea unor sisteme de educație reziliente în contextul pandemiei de COVID-19: Considerente pentru factorii de decizie de la nivel național, local și de unitate școlară. Biroul Regional UNICEF pentru Europa și Asia Centrală. Online: https://www.unicef.org/romania/ro/rapoarte/crearea-unor-sisteme-de-educa%C5%A3ie-reziliente-%C3%AEn-contextul-pandemiei-de-covid-19

Bliuc A.M., Faulkner N., Jakubowicz A., McGarty C., (2018) Online Networks of Racial Hate: A Systematic Review of 10 Years of Research on Cyber-Racism, Computers in Human Behavior (2018), doi: 10.1016/j.chb.2018.05.026

Bruce-Lockhart A., (2018), Here are 5 ways digital technology is changing childhood, online, https://www.weforum.org/agenda/2018/07/digital-technology-changing-childhood-smartphone/

Bryson J., (2019). Towards a New Enlightenment? A Transcendent Decade. The Past Decade and Future of AI's Impact on Society, https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2019/02/BBVA-OpenMind-Joanna-J-Bryson-The-Past-Decade-and-Future-of-AI-Impact-on-Society-2.pdf

Buechner M., (2020). Keeping Kids Safe From Online Harm in Age of COVID-19 https://www.unicefusa.org/mission/covid-19

Burns, T., Gottschalk F. (eds.) (2019), Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b7f33425-en.

Byrne J, Kardefelt-Winther D., (2016). The internet of opportunities: what children say, Unicef blog, online https://blogs.unicef.org/evidence-for-action/the-internet-of-opportunities-what-children-say/

Cisco, (2013). The Internet of Everything Global Public Sector Economic Analysis. , pp.1–13. Available at: http://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/business-insights/docs/ioe-value-at-stake-public-sector-analysis-faq.pdf

Coffey, G., (2012). Literacy and Technology: Integrating Technology with Small Group, Peer-led Discussions of Literature, în International Electronic Journal of Elementary Education, 2012, 4(2), 395-405. Online: https://eric.ed.gov/?id=EJ1068622

Consiliul elevilor, (2020), Rportul privind accesul elevilor la educație în mediul online, online: https://consiliulelevilor.ro/wp-content/uploads/2020/04/Raport-privind-accesul-elevilor-la-educa%C8%9Bie-%C3%AEn-mediul-online.pdf

Contreras J., (2018), A New Kind of Digital Divide: How Technology Affects Adolescents, online, https://www.newuniversity.org/2018/04/17/a-new-kind-of-digital-divide-how-technology-affects-adolescents/

Dangi, T.B., Witt, P.A., (2016). Parenting Styles and Positive Youth Development, în Sequor - Yoth Development Initiative, nr.41/2016, online: https://www.researchgate.net/profile/Peter_Witt5/publication/308762026_Parenting_Styles_and_Positive_Youth_Development/links/57ee8b3b08ae886b8973fbc8/Parenting-Styles-and-Positive-Youth-Development.pdf

Darling N., Steinberg L., (1993), Parenting Style as Context: An Integrative Model, în Psychological Bulletin 1993. Vol. 113. No. 3, 487-496, https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487 online: https://psycnet.apa.org/record/1993-29246-001

DESI 2020b, The Digital Economy and Society Index (DESI), online https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi

DiMaggio, P., Hargittai, E., Neuman, W.R., Robinson, P., (2001). Social Implications of the Internet, în Annual Review Sociology, 2001, 27:307-336, online: http://www.jstor.org/stable/2678624

D'Haenens L., Vandoninck S., Donoso V., (2013), How to cope and build online resilience?, raport în rețeaua EU Kids Online, online: http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/Copingonlineresilience.pdf

Doyle, A., (2020) What are Soft Skills. Definition and Examples of Soft Skills, online: https://www.thebalancecareers.com/what-are-soft-skills-2060852

DQEveryChild, (2017). A Worldwide movement to empower every child age 8-12 years with digital intelligence, online: https://www.dqinstitute.org/wp-content/uploads/2017/09/DQ-Report_v12-FA-PREVIEW-11-16.pdf

Elliot A., (2019). The Culture of AI. Everyday Life and the Digital Revolution, publicată de Rotledge Taylor & Francis Group, New York, ISBN: 978-1-315-38718-5

European Commission, (2019b), 2nd Survey of Schools: ICT in Education - Romania Country Report, doi: 10.2759/83161, Online, https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education

European Commission, (2020b), New Digital Education Action Plan Consultation, online: https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/b6034cf8-afa1-9dc7-e0f7-36ae105a3284?surveylanguage=en

Eurostat, (2020a). Digital economy and society statistics - households and individuals, https://ec.europa.eu/eurostat/web/digital-economy-and-society/data/database

Eurostat, (2020b). Individuals - internet use, online data , 15.04.2020 https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do

GOV.UK., (2019). Teaching online safety in school, online: https://www.gov.uk/government/publications/teaching-online-safety-in-schools

Grădinaru, C., (2019), Studiu privind utilizarea internetului de către copii. Cercetare social de tip cantitativ, Salvați Copiii România, online: https://oradenet.salvaticopiii.ro/docs/raport_cercetare_safer_internet_2015_web.pdf

Herrero-Diz P., Ramos-Serano M., No, J., (2016), Minors as creators in the digital age: from prosumer to collaborative creator. Theoretical review 1972-2016, Revista Latina de Comunicación Social, 71, pp. 1.301 to 1.322.
http://www.revistalatinacs.org/071/paper/1147/67en.html
DOI: 10.4185/RLCS-2016-1147en

Herron, J. (2010). Implementation of technology in an elementary mathematics lesson: The experiences of pre-service teachers at one university. SRATE Journal, 19(1), International Society for Technology in Education. (2011). Online: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ948684.pdf

Holloway, D., & Green, L. (2016). The Internet of Toys. Communication Research and Practice, 2(4), 509-519, Routdledge, Australia, DOI 10.1080/22041451.2016.1266124

IRES, (2020). Școala în stare de urgență. Accesul copiilor școlari din România la educație online. Studiu național, mai 2020, Policy paper. Online, https://ires.ro/articol/395/accesul-copiilor--colari-din-romania-la-educație-online-----policy-paper

ITU, (2019a), Measuring digital development Facts and figures 2019, online, https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2019.pdf

Kardefelt-Winther, D., (2017), How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? an evidence-focused literature review, paper was developed as a background paper to UNICEF's State of the World's Children report for 2017

Kardefelt-Winther, D., (2019), Children's time online and well-being outcomes, OECD, online https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1309ba3e-en/index.html?itemId=/content/component /1309ba3e-en

Katz, A., Asam, A.e., (2019). Vulnerable Children in a Digital World, raport realizat de Internet Matters.com, online: https://www.internetmatters.org/pt/wp-content/uploads/2019/04/Internet-Matters-Report-Vulnerable-Children-in-a-Digital-World.pdf

Kemp, S., (2020a), Digital in 2020, online, https://wearesocial.com/digital-2020

Kenney, K., (2016). Philosophy for Multisensory Communication and Media, Peter Lang Publishing Inc., New York.

Kesser, H., Ozdamli, F., (2012). What are the trends in collaborative learning studies in 21st century?, în Procedia - Social and Behavioral Sciences 46 (2012) 157 - 161, online:
DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.05.086

Li, X., Yi, W., Chi, H.-L., Wang, X., & Chan, A. P. C. (2018). A critical review of virtual and augmented reality (VR/AR) applications in construction safety. Automation in Construction, 86, 150–162. https://doi.org/10.1016/j.autcon.2017.11.003.

Lim, S.S. (2018). Transcendent Parenting in Digitally Connected Families. When the Technological Meets the Social, p.31-39, in Giovanna Mascheroni, Cristina Ponte & Ana Jorge (eds.) Digital Parenting.

The Challenges for Families in the Digital age., 2018, Goteborg: Nordicom. Retrieved from: https://www.nordicom.gu.se/sv/publikationer/digital-parenting

Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. Journal of Broadcasting & Electronic Media, 52, 581-599. http://dx.doi.org/10.1080/08838150802437396

Livingstone S., Haddon L., Gorzig A., Olafsson K., (2011). Risks and safety on the Internat: the perspective of European Children. Full findings. London, EUKIDS Online, retrieved from: http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet%28lsero%29.pdf

Livingstone, S. (2017). Children's and young people's lives online. In J. Brown (Ed.), Online Risk to Children: Impact, Protection and Prevention (pp. 23–36). Chichester, UK: Wiley-Blackwell. Online https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781118977545.ch2

Livingstone S., Byrne J. (2018). Parenting in the Digital Age. The Chalanges of Parental Responsibility in Comparative Perspective. Retrieved from https://www.nordicom.gu.se/sv/system/tdf/kapitel-pdf/01_livingstone_byrne.pdf?file=1&type=node&id=39888&force

Livingstone S., (2019), Eu Kids Online, în The International Encyclopedia of Media Literacy. Renee Hobbs and Paul Mihailidis (Editors-in-Chief), Published 2019 by John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118978238.ieml0065

Lopez-de-Ayala-Lopez M.C., Haddon L., (2018). The parental mediation strategies of parents with young children, in Media@LSE Working Paper Series, London

Marciano L., Schulz P.J., Camerini A.L., (2020), Cyberbullying Perpetration and Victimization in Youth: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies, Journal of Computer-Mediated Communication, Volume 25, Issue 2, March 2020, Pages 163–181, https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz031

Mascheroni, G., Holloway, D. (Eds.) (2017). The Internet of Toys: A report on media and social discourses around young children and IoToys. DigiLitEY, online https://www.researchgate.net/publication/318094854_The_Internet_of_Toys_A_Report_on_Media_and_Social_Discourses_around_Young_Children_and_IoToys#fullTextFileContent

Mascheroni, G., Ponte, C., & Jorge, A., (2018). Introduction p. 9-16 in Digital Parenting. The Challenges for Families in the Digital Age. Göteborg: Nordicom, retrieved from https://www.nordicom.gu.se/sv/system/tdf/kapitel-pdf/00_introduction_2.pdf?file=1&type=node&id=39886&force=

McDool E., Powell P, Roberts J., Taylor K., (2020), The internet and children's psychological wellbeing, în Journal of Health Economics, 69 (2020) 102274, online https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167629618311408?via%3Dihub

Meeus A., Beyens I., Geusens F., Sodermans A.K., Beullens K., (2018), Managing positive and negative media effects among adolescents: parental mediation matters—but not always, în Journal of Family Communication, DOI: 10.1080/15267431.2018.1487443

MEN, (2019a), Educația ne Unește - Viziune asupra viitorului Educației în România, online , https://www.edu.ro/sites/default/files/Educatia%20ne%20uneste%20-%20Viziune%20asupra%20viitorului%20educatiei%20in%20Roma%CC%82nia.pdf

MEN, (2019). Dezbatere „Educație deschisă pentru viitor: provocări în era digitală", 5 martie 2019, online: https://www.edu.ro/dezbatere-%E2%80%9Eeduca%C8%9Bie-deschis%C4%83-pentru-viitor-provoc%C4%83ri-%C3%AEn-era-digital%C4%83%E2%80%9D

Minerva, R., Biru, A., Rotondi D., (2015). Towards a Definition of the Internet of Things (IoT). What the Internet of Things is, publicat de IEEE Internet Initiative, iot.ieee.org

Mori C., Temple J.R., Browne D., (2019), Association of Sexting With Sexual Behaviors and Mental Health Among Adolescents. A Systematic Review and Meta-analysis, în JAMA Pediatr. 2019;173(8):770-779. doi:10.1001/jamapediatrics.2019.1658

Nikou, S., Brännback, M., and Widén, G., (2019). The impact of digitalization on literacy: digital immigrants vs. digital natives, în Proceedings of the 27th European Conference on Information Systems (ECIS), Stockholm & Uppsala, Sweden, June 8-14, 2019. ISBN 978-1-7336325-0-8 Research Papers. https://aisel.aisnet.org/ecis2019_rp/39

OMEC 4343/27.05.2020, (2020). Ordin privind privind aprobarea Normelor metodologice de aplicare a prevederilor art. 7 alin. (1^1), art. 56^1 și ale pct. 6^1 din anexa la Legea educației naționale nr. 1/2011, privind violența psihologică - bullying. Online:

https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2020/OMEC_4343_2020_norme%20antibullying.pdf
Park, Y., (ed.), (2019). DQ Global Standards Report 2019. Common Framework for Digital Literacy, Skills and Readiness, online: https://www.dqinstitute.org/dq-framework
Radanliev, P., De Roure, D., Nicolescu, R., Huth, M., (2017). A reference architecture for integrating the Industrial Internet of Things in the Industry 4.0 , University of Oxford, online: https://arxiv.org/pdf/1903.04369.pdf
Redecker, C., (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, ISBN 978-92-79-73494-6, doi:10.2760/159770, JRC107466
Reinhart J., Robinson R., (2014). Digital Thinking and Mobile Teaching. Communicating, Collaborating & Constructing in an Access Age, retrieved from www.bookboon.com
Rodriguez de Dios I., (2018). Risks of interactive communication in adolescents. Digital literacy diagnosis and intervention, retrived from: https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/Rodr%C3%ADguez-de-Dios%2C%20I.%20Risks%20of%20Interactive%20Communication%20in%20Adolescents.%20Digital%20Literacy%20Diagnosis%20and%20Intervention.pdf
Safta, A., Andone, C., (2017). A Patra Revoluție Industrială: 8 previziuni despre schimbarea lumii, în Revista Știință și Tehnică, https://stiintasitehnica.com/patra-revolutie-industriala-8-previziuni-despre-schimbarea-lumii/
Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., and Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. Doi: 10.21953/lse.47fdeqj01ofo
Smahelova M., Juhova D., Cermak I., Smahel D., (2017). Mediation of young children's digital technology use: The parents' perspective, in Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 11(3), art. 4., https://dx.doi.org/10.5817/CP2017-3-4
Staksrud, E., Ólafsson, K., & Livingstone, S. (2013). Does the use of social networking sites increase children's risk of harm? Computers in Human Behavior, 29(1), 40– 50. http://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.026

Straker, L., Zabatiero J., Danby S., (2018), Conflicting Guidelines on Young Children's Screen Time and Use of Digital Technology Create Policy and Practice Dilemmas, în Journal of Pediatrics, vol. 202, pg 300-303, online, https://www.jpeds.com/action/showPdf?pii=S0022-3476%2818%2930912-0

Tutkun, O.F., (2011). Internet access, use and sharing levels among students during the teaching-learning process, în Turkish Online Journal of Educational Technology 10(3):152-160, online: https://www.researchgate.net/publication/288349346_Internet_access_use_and_sharing_levels_among_students_during_the_teaching-learning_process

UK, Department for Education, (2019).Teaching online safety in school. Guidance supporting schools to teach their pupils how to stay safe online, within new and existing school subjects. June, 2019, Online: https://www.gov.uk/government/publications/teaching-online-safety-in-schools

Uhls, Y. T., & Robb, M. B. (2017). How parents mediate children's media consumption. In F. C. Blumberg & P. J. Brooks (Eds.), Cognitive development in digital contexts (p. 325–343). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809481-5.00016-X

UNESCO, (2020). Global Education Monitoring Report. Inclusion and education: all means all., Paris, UNESCO, online: http://bit.ly/2020gemreport

UNICEF, (2020), COVID-19 and its implications for protecting children online. April 2020., online: https://www.unicef.org/documents/covid-19-and-implications-protecting-children-online

Van der Hof, S., Van den Berg B., Schermer B, (2014). Minding Minors Wandering the Web: Regulating Online Child Safety, publicat de TMC Asser Press, Hague, Netherlanden, online, https://books.google.ro/books?id=8PbHBAAAQBAJ&pg=PA38&lpg=PA38&dq=Pruulmann-Vengerfeldt,+P.+%26+Runnel,+P.+(2012).+Online+opportunities&source=bl&ots=w4tCkEdSvj&sig=ACfU3U3Uc53gXRUu7eQSIuLLPWhBj2knCA&hl=ro&sa=X&ved=2ahUKEwi8rIu_34HqAhUSiFwKHYtlDCAQ6AEwAHoECAQQAQ#v=onepage&q=Pruulmann-Vengerfeldt%2C%20P.%20%26%20Runnel%2C%20P.%20(2012).%20Online%20opportunities&f=false

Van Ouytsel J., Walrave M., Ponnet K., et al, (2018), Sexting, în The International Encyclopedia of Media Literacy, Published 2019 by John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118978238.ieml0219

Velicu, A., Balea, B., & Barbovschi, M. (2019). Internet Access, Use, Risks and Opportunities for Romanian children - EUKIDS ONLINE 2018 project. Retrieved from http://rokidsonline.net/wp/wp-content/uploads/2019/01/EU-Kids-Online-RO-report-15012019_DL.pdf.

Vincent-Lancrin, S., Urgel J., Kar S., Jacotin G., (2019), Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom? Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264311671-en

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model

Whittle, H. C., Hamilton-Giachritsis, C., Beech, A., & Collings, G. (2013). A Review of young people's vulnerabilities to online grooming, Aggression and Violent Behavior, 18, 62-70. DOI: 10.1016/j.avb.2012.09.003, online http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.09.003

Zeng J., Parks S., Shang J., (2020) To learn scientefically, effectively and enjoyably: a review of educational games, în Wiley Periodicals, Hum Behav & Emerg Tech. 2020, 2:186-195, online https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/hbe2.188

Zilka G.C., (2018). Always with them: smartphone use by children, adolescents, and young adults—characteristics, habits of use, sharing, and satisfaction of needs. Universal Access in the Information Society https://doi.org/10.1007/s10209-018-0635-3

Zimmerman, E., (2019). AR/VR in K–12: Schools Use Immersive Technology for Assistive Learning, online https://edtechmagazine.com/k12/article/2019/08/arvr-k-12-schools-use-immersive-technology-assistive-learning-perfcon

„Această lucrare se remarcă prin metodologia aplicată și prin modul în care abordează un teren greu accesibil. Problematica este argumentată și structurată în literatura de specialitate, prin ampla documentare bibliografică și prin abordarea constructivă a interpretării (critice) a datelor culese.

Bazată pe o bogată bibliografie de actualitate, preponderent internațională, această lucrare aduce un suflu nou în încercarea de a ralia cunoașterea autohtonă la nivel european și global."

Prof. univ. dr. habil Valentina Marinescu

„Lucrarea abordează o temă de mare actualitate din punct de vedere social și științific, preocupările cu privire la avantajele și riscurile internetului pentru copii și adolescenți, fiind cu atât mai relevante cu cât pandemia generată de COVID-19 a produs mutații importante în privința utilizării tehnologiei în contextul deciziilor de transferare a educației în sistem online."

Prof. univ. dr. habil Florin Lazăr

ISBN: 978-606-37-0975-3